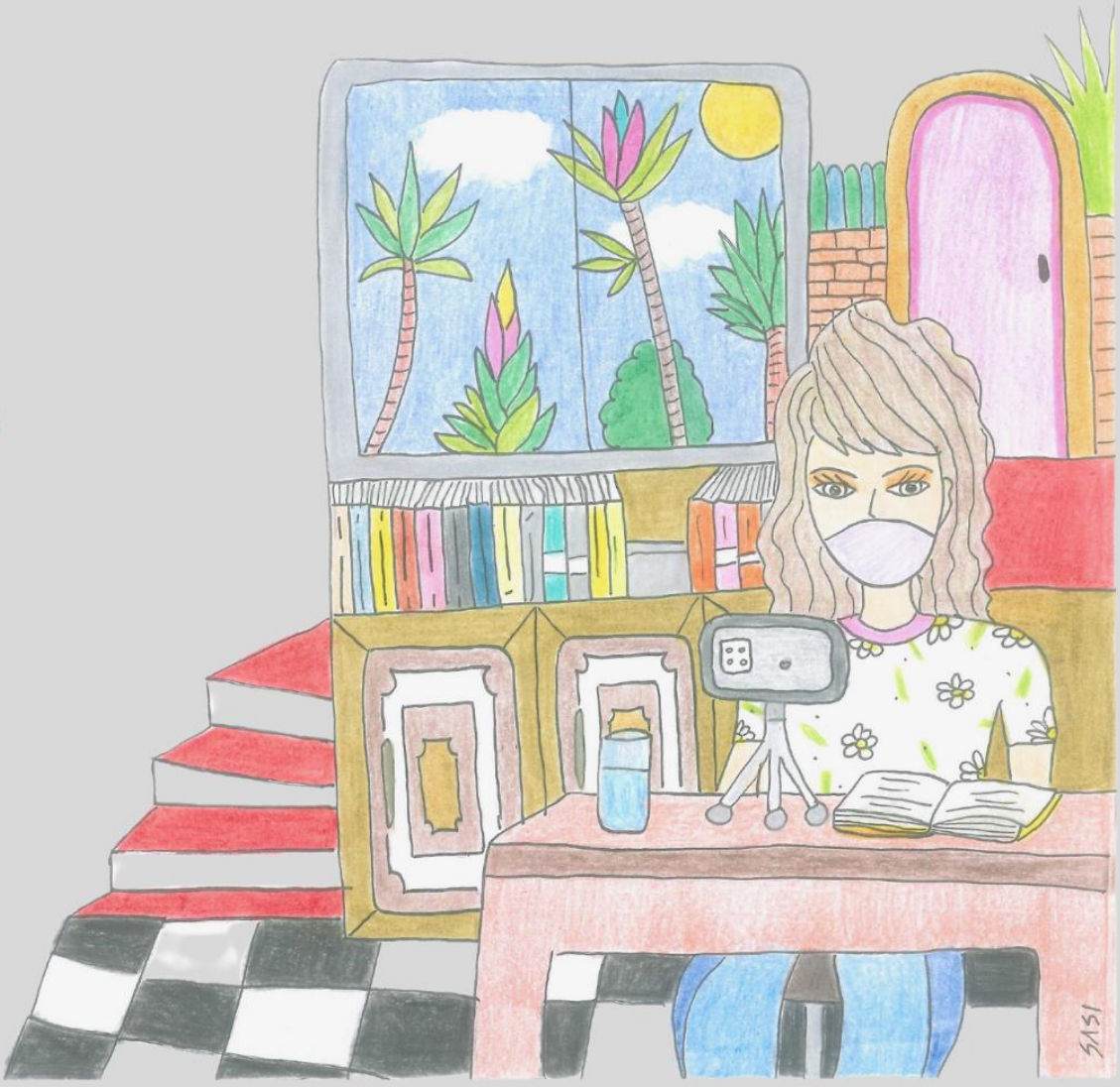
Formação e trabalho docente em tempos de pandemia

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

EDUCAÇÃO



Organizadores

PETRÔNIO CAVALCANTE

FRANCISCA JANAÍNA DANTAS GALVÃO OZÓRIO

QUEREM HAPUQUE MONTEIRO ALVES MUNIZ

Editora Poisson

Petrônio Cavalcante
Francisca Janaína Dantas Galvão Ozório
Querem Hapuque Monteiro Alves Muniz
(Organizadores)

Formação e trabalho docente em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2022

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Ilustração da Capa
Samuel Araujo Felipe Siebra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724
Formação e trabalho docente em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades / Organização: Petrônio Cavalcante, Francisca Janaína Dantas Galvão Ozório, Querem Hapuque Monteiro Alvez Muniz – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2022

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-185-6
DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação 3. Pandemia I. CAVALCANTE, Petrônio. II. OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão III. MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro Alves IV. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

Prefácio

Nos últimos dois anos, vivenciamos uma mudança abrupta na forma de ensinar e aprender na escola, pois a pandemia da Covid-19 obrigou o país ao isolamento social. Nesse contexto, os estudantes e professores tiveram que se reorganizar para continuar com o ensino formal, ou seja, a escola, considerada o lócus central das estratégias de ensino e aprendizagem, passou a ser um local de acesso negado. Nesse sentido, para que o ensino continuasse sendo oferecido para todos os estudantes matriculados nas escolas e nas universidades, foi necessário pensar estratégias, recursos e formas de ensinar para além dos muros escolares. Pensar nos desafios e nas possibilidades do ensinar e do aprender.

As diversas formas de ensino e aprendizagem, durante esse período pandêmico, possibilitaram reflexões acerca da formação docente, das estratégias pedagógicas e dos recursos tecnológicos utilizados para oportunizar o acesso ao conhecimento para os estudantes e professores. Foi nesse contexto que surgiu o livro Formação e trabalho docente em tempos de pandemia: desafios e possibilidades, cujos artigos disponibilizados oportunizam, ao leitor, construir reflexões críticas, pensamentos reflexivos e mudanças nos processos de ensino e aprendizagem.

No tocante às tecnologias, os artigos "Tecnologias digitais aplicadas à educação: (des)encontros em tempos de pandemia", "Docentes e as tecnologias digitais no período pandêmico da Covid-19", "As ferramentas digitais e o engajamento nas aulas remotas: experiências no contexto do Pibid Educação Física" e "Elaboração da aula de Lógica de Programação em ambiente virtual" possibilitam reflexões acerca do uso desses recursos pelos professores, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem.

Este livro reúne um acervo considerável de contribuições sobre as estratégias utilizadas no ensino remoto, principalmente nos artigos "Os desafios do processo de ensino e aprendizagem nos tempos de pandemia da Covid-19", "Ensino remoto em tempos pandêmicos: impactos na atuação docente na Educação Infantil", "Os professores e o livro didático: uma relação intrísica de saberes", "Evasão escolar em tempos de pandemia e o papel da gestão escolar" e "Desafios do ensino remoto com alunos de deficiência múltiplas na Escola Especial".

Vale destacar a grande importância das informações relacionadas a como aconteceu o ensino da Arte nesse período de isolamento social, através dos seguintes artigos, que possibilitam incríveis informações desse setor de estudo: "Dança do Encontro: transformações artístico-pedagógicas no ensino remoto de Artes" e "Preparar, contar, teatro: possibilidades com a contação de histórias e o jogo teatral em tempos de pandemia".

O trabalho realizado no ensino superior também faz parte deste acervo, sendo uma importante consulta para os professores os seguintes artigos: "Vivências de docentes de um centro universitário durante a pandemia da Covid-1", "A atuação de uma universidade corporativa de uma instituição de ensino superior durante a pandemia do coronavírus: um estudo de caso", "Sala de aula invertida: adaptação para uma disciplina de matemática do ensino superior desenvolvida na modalidade de ensino remoto" e "Desafios de um estágio docente na Educação Infantil em tempos de pandemia".

Acreditamos que os textos disponibilizados nesta obra oferecerão uma valiosa contribuição para os professores e interessados na área, e que têm o desejo de conhecer e refletir criticamente sobre os recursos e estratégias utilizadas durante o ensino remoto realizado nas universidades e nas escolas públicas do Brasil.

Profa Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes
UFC – Universidade Federal do Ceará
E-mail: aee.roberia@gmail.com

SUMÁRIO

Capítulo 1: Tecnologias digitais aplicadas à educação: (Des)encontros em tempos de pandemia 09

Amanda Carla da Cruz Santos, Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.01

Capítulo 2: Docentes e as tecnologias digitais no período pandêmico da Covid-19 ... 21

Valter Zotto de Andrade, Carolina Guimarães Mazzetti Sá, Luciana Mirabile, Joe Bruno Alves dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.02

Capítulo 3: As ferramentas digitais e o engajamento nas aulas remotas: Experiências no contexto do Pibid Educação Física 30

Mateus Andrade Rocha Vitório, Thaynara dos Santos Brito, Zilmara Gerciane da Silva Vaz, Pedro Henrique Soares Guimarães, Ana Cláudia Carvalho Silva, Josyel de Jesus Soares Araújo, Deusenira de Sousa Santos, Francilene Batista Madeira

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.03

Capítulo 4: Os desafios do processo ensino aprendizagem nos tempos de pandemia Covid-19 35

Rubem de Mesquita Valadares

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.04

Capítulo 5: Ensino remoto em tempos pandêmicos: Impactos na atuação docente, na Educação Infantil 41

Alicia de Jesus Oliveira Cunha, Sueima Narayana Sousa da Silva, Aline Andréia Nicolli

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.05

Capítulo 6: Desafios de um estágio docente na Educação Infantil em tempos de pandemia 54

Rejane Ramos Klein, Mariana Silva Carlos

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.06

Capítulo 7: Dança do Encontro: Transformações artístico-pedagógicas no ensino remoto de Artes 63

Giovana Consorte

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Preparar, contar, teatro: Possibilidades com a contação de histórias e o jogo teatral em tempos de pandemia 71

Cândice Moura Lorenzoni, Camila Borges dos Santos, Leticia Beatriz Utzig

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.08

Capítulo 9: Desafios do ensino remoto com alunos de deficiência múltiplas na Escola Especial..... 82

Ana Claudia Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.09

Capítulo 10: Vivências de docentes de um centro universitário durante pandemia de Covid-19 88

Gabriel Stanziola de Moraes, Camila Mugnai Vieira, Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu, Edinilson Donisete Machado, Ieda Francischetti

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.10

Capítulo 11: O estágio supervisionado obrigatório na UFRRJ em tempos pandêmicos: Improviso ou adaptação de valor?..... 94

Maristela da Silva Pinto, Debora Ribeiro Lopes Zoletti

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.11

Capítulo 12: A atuação de uma universidade corporativa de uma instituição de ensino superior durante a pandemia do coronavírus: Um estudo de caso 107

Juliana Marangoni Amarante, Marina de Souza Bastos, Cláudia Herrero Martins Menegassi, Rebeca Suniga Pavan

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.12

Capítulo 13: Os professores e o livro didático: Uma relação intrísica de saberes..... 118

Maria Irinilda da Silva Bezerra, Maria Joana Manaitá Pinheiro, Vilma Dias da Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.13

Capítulo 14: Elaboração da aula de Lógica de Programação em ambiente virtual 131

Fernanda da Silva Cacini, Daniela da Silva Soncini

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Sala de aula invertida: Adaptação para uma disciplina de matemática do ensino superior desenvolvida na modalidade de ensino remoto..... 137

Luciana Chimendes, Rejane Pergher

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.15

Capítulo 16: Evasão escolar em tempos de pandemia e o papel da gestão escolar.... 157

Luana Lopes Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-185-6.CAP.16

Autores:..... 165

Capítulo 1

Tecnologias digitais aplicadas à educação: (Des)encontros em tempos de pandemia[1]

Amanda Carla da Cruz Santos
Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio

Resumo: A emergência sanitária desencadeada pela pandemia de Covid-19, em 2020, levou a educação mundial a se adequar a um novo cenário: a necessária suspensão das aulas presenciais como medida de contenção da disseminação do novo vírus. Regulamentado o ensino remoto no Brasil, toda a comunidade escolar viu-se diante da necessidade de se adaptar a um outro modelo de ensino, atravessado pelos usos das ferramentas tecnológicas, dado o período de afastamento físico. Esta pesquisa visa investigar quais estratégias e concepções fundamentaram a utilização das ferramentas digitais por escolas de Ensino Fundamental, em tempos de suspensão das aulas presenciais. A partir da análise metodológica netnográfica, mapeamos as redes sociais *Facebook* ou Instagram de quatro instituições escolares, objetivando evidenciar os usos, limites e possibilidades da inserção da tecnologia no ambiente educacional, durante o período pandêmico. Entre os achados da pesquisa, destaca-se, sobremaneira, uma utilização das tecnologias como ferramentas de ensino, sem problematizações que considerem a necessária formação para a utilização responsável, crítica e reflexiva das funcionalidades do ambiente virtual.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; trabalho docente; Covid-19 e a educação; suspensão das aulas presenciais; netnografia.

[1] Esse trabalho é um desdobramento da pesquisa "Discursos sobre educação em tempos de pandemia", realizada com o apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa – PAPq da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Edital 05/2020) e pela Chamada 01/2021- Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG.

1. INTRODUÇÃO

A emergência sanitária desencadeada pela pandemia de Covid-19, em 2020, levou a educação mundial a se adequar a um novo cenário: a necessária suspensão das aulas presenciais como medida de contenção da disseminação do novo vírus. Regulamentado o ensino remoto no Brasil[2], toda a comunidade escolar viu-se diante da necessidade de se adaptar a um outro modelo de ensino, atravessado pelos usos das ferramentas tecnológicas, dado o período de afastamento físico.

O período pandêmico desencadeou receios de diversas ordens: insegurança quanto à vida, avanço dos casos de fome e crescimento da desigualdade social, entre tantos outros. No campo da educação, os gestores, a equipe pedagógica, os professores, os familiares e os estudantes não estiveram alijados desses receios e inseguranças, mas também tiveram que enfrentar o desafio de adaptar as práticas escolares àquilo que se apresentava como possibilidade: o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O fato é que, a partir da suspensão das aulas presenciais, as atividades escolares estiveram centradas, em alguma medida, em um ambiente virtual muitas vezes desconhecido pelas práticas escolares. Um novo campo para o trabalho docente. Nesse cenário, ampliaram-se as demandas e a responsabilidade das escolas e esferas governamentais na comunicação dos seus projetos, planos e estratégias escolares, como resposta ao contexto de emergência.

O que pode ser visto foi a tentativa de migração, abrupta, das práticas escolares para o ambiente virtual. Com diferentes níveis de acesso, materialidade, limites e possibilidades, escolas de iniciativa privada e pública tiveram que adaptar suas rotinas e práticas pedagógicas para levar conhecimento aos estudantes, por meio das telas de computadores, celulares, tablets, aplicativos e *softwares* de comunicação. O uso urgente dessas tecnologias – em tempos de incertezas quanto ao retorno presencial das aulas – fez levantarem-se os debates acerca de questões que, por um lado, envolviam a falsa percepção de popularização do acesso aos meios digitais, sabe-se que muitas crianças e adolescentes foram privados do acesso à escola devido às dificuldades de acesso a equipamentos e conectividade; mas também por questões que envolviam a efetiva utilização das máquinas, como o tempo de uso das telas pelas crianças e a segurança (ou não) dos dados que compartilhamos nas redes, entre outros. Problemas que envolvem desde questões como as restrições de acesso ao ambiente virtual, até mesmo aquilo que se refere a própria natureza do trabalho docente. Todavia, tais limites e dificuldades não são objetos de análise dessa pesquisa, ainda que não possam ser desconsiderados.

O interesse dessa pesquisa é evidenciar como escolas do Ensino Fundamental (sejam elas de iniciativa pública ou privada) utilizaram a tecnologia digital no período de suspensão das aulas presenciais. Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que as ferramentas tecnológicas digitais podem se mostrar desafiadoras para algumas realidades, elas também podem ser potencializadoras de novas aprendizagens. O que se coloca em questão são as estratégias utilizadas pelas escolas e práticas docentes diante das tecnologias digitais aplicadas à educação.

Conforme nos orienta Lévy (2004, p.172) "não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização". Entendendo a necessidade de evidenciar as relações que envolvem as escolas e o trabalho docente durante o processo de suspensão das aulas presenciais, apresentamos como problema de pesquisa o questionamento: quais estratégias e concepções fundamentaram a utilização das tecnologias digitais pelas escolas em tempos de ensino remoto?

A fim de responder a essa questão, optamos pela netnografia nas redes sociais *Facebook* e *Instagram* como metodologia de pesquisa. Foram acompanhadas as publicações nas redes sociais de quatro instituições escolares, durante o período pandêmico. Essa estratégia metodológica será melhor detalhada ao longo do texto. Antes, todavia, anunciamos algumas das concepções teóricas que orientaram essa pesquisa.

2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

As TICs revolucionaram o modo de se viver e de se relacionar, resultando em mudanças em todos os setores da vida em sociedade. Na educação, o cenário não foi diferente: ao mesmo tempo em que acontece

[2] O ensino remoto é corroborado pela Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020, a qual: "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020".

o avanço das TICs, as teorias pedagógicas passaram a enfatizar a construção do conhecimento e a participação ativa dos estudantes no processo de formação. Em consonância com esses dois cenários, Kenski (2003) afirma que as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitaram novas formas de aprendizagens, por meio da interação humana com os meios digitais.

É preciso considerar que, na contemporaneidade, crianças e adolescentes são facilmente atraídos por determinadas ferramentas digitais e suas aplicabilidades, sobremaneira nos momentos de lazer. Em consonância com esse interesse, o uso das ferramentas digitais nas escolas precisa ser explorado de modo a conduzir a aquisição autônoma do conhecimento e da utilização consciente dessas ferramentas por parte das crianças e adolescentes. Em contraponto, Mello (2014) faz considerações sobre o descompasso entre o limitado uso das tecnologias digitais nas práticas escolares, diante de uma realidade em que estudantes nascem em uma sociedade cada vez mais conectada. A questão é que, como sabemos, em muitas escolas, o uso das TICs, quando acontece, é limitado apenas ao manuseio dos computadores, tablets e celulares, não desenvolvendo competências e habilidades essenciais necessárias para o letramento digital das crianças e adolescentes.

Um aspecto relevante na utilização das ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem é considerar que as práticas escolares precisam oferecer aos estudantes uma leitura das TICs também como objeto de conhecimento. Nessa dimensão, Rojo (2013, p.7) considera que "é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas".

Nesse caminho citado por Rojo (2013), o papel da escola e do trabalho docente é reconfigurado diante da necessidade de integração das tecnologias digitais nos currículos, como recurso e como objeto de estudo. Endossamos que trabalhar com as TICs na educação escolar não se trata apenas de incluir novos aparatos digitais reprodutores dos mesmos conteúdos, mas refere-se, sobremaneira, a necessidade de dimensionar a temática da tecnologia digital na escola como necessidade de construção de práticas pedagógicas – em suas estratégias, materiais, métodos e conteúdos – considerando que o professor tem o papel ainda mais ativo e mediador, perante os desafios de uma sociedade virtual.

Sobretudo, é importante que o currículo escolar considere as demandas do tempo presente, que tem exigido a formação de sujeitos capazes de utilizar as TICs de modo prático, mas que sejam também capazes de questioná-las, problematizá-las, utilizando-as de modo responsável, consciente, crítico e reflexivo.

Entender o imbricamento entre as TICs e a educação na contemporaneidade passa por reconhecer que a sociedade, cada vez mais, torna-se adepta ao uso das ferramentas digitais. Nesse caso, conforme cresce a demanda social pela utilização dos recursos tecnológicos (principalmente das ferramentas mediadas pela Internet), aumenta a necessidade de que os usuários saibam fazer a utilização consciente das informações que circulam no ambiente virtual. Isso envolve reflexões sobre onde procuram informações e o que encontram quando fazem uma busca na Internet, ou quando recebem informações que circulam em aplicativos de conversa, entre outros.

Junto a isso, entender as origens e as questões mercadológicas que envolvem os aplicativos, programas e *softwares* utilizados no ambiente virtual – muito além de suas funcionalidades – torna-se um elemento fundamental para os professores e as instituições de ensino. Isso porque existem plataformas, s*ites*, programas, aplicativos em que as informações alocadas no banco de dados não são armazenadas de forma segura e confiável. Essas informações configuram-se como um excelente produto de troca, à serviço de um mercado cada vez mais lucrativo, desigual e permeado de inseguranças para os usuários do ambiente virtual. Van Dijck e Poell (2018) consideram que:

> Algumas empresas e suas tecnologias prosperam graças à chamada dataficação, ou seja, um modelo tecnológico e comercial que transforma o uso de seus produtos – neste caso, os dados gerados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem dos professores e estudantes nas plataformas – em oportunidades para o monitoramento e a coleta dos dados dos usuários através de sistemas de vigilância e de rastreamento (2018, p. 579-591).

Assim, é necessário que a comunidade escolar esteja ciente que, ao optar pelo uso de plataformas comerciais na internet, há a possibilidade de vigilância constante sobre as informações pessoais depositadas nesses espaços. Essa vigilância pode estar funcionando como fonte de lucro para o *marketing* digital.

Uma das alternativas para os indivíduos e instituições educacionais que utilizam as ferramentas digitais *online* mas que se preocupam com as questões que envolvem a vigilância de dados, pauta-se em escolher *sofwtares* livres como plataformas de trabalho. Mas, para além de uma escolha individual sobre qual plataforma utilizar, Menezes (2020) faz uma importante consideração sobre a produção de ferramentas digitais o*nline*, a autora se refere a necessidade de investimento governamental em sistemas de tecnologia digital sustentáveis, capazes de produzir tecnologia em *sofwtare*s livres.

Loureiro e Veiga-Neto (2022) consideram a importância de que a formação escolar se dê em conjunto com a necessidade de formação de estudantes preparados para a vida em uma sociedade, cada vez mais digitalizada. Isso envolve a compreensão acerca da vigilância de dados, da formação de "bolhas virtuais[3]", entre outras questões. Nas palavras dos autores, tal necessidade é

> (...) condição necessária para formar as crianças e os jovens não apenas para estarem conectados às redes digitais de comunicação, mas para se fazerem presentes nesse mundo de forma responsável. Para isso, a escola, enquanto espaço e tempo separados da dimensão familiar, é o lugar onde se tornam possíveis os investimentos no ensino dos conhecimentos de base, mas também na abertura de possibilidades para pensar as diferenças (LOUREIRO; VEIGA-NETO, 2022, p. 9).

Assim, é importante que o uso das tecnologias digitais na educação escolar considere os riscos, os limites e os interesses que permeiam o ambiente digital. A educação escolar mostra-se como um espaço potente para a formação de sujeitos capacitados para o uso consciente e crítico das ferramentas digitais, para tanto, torna-se urgente uma efetiva inserção da temática das TICs – não apenas em seu uso, mas também como objeto de estudo – nos currículos escolares.

Por fim, nas palavras de Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 3-4),

> (...) em um mundo digitalmente conectado, é fundamental que a escola se constitua um espaço e um tempo privilegiados para educar e formar os estudantes a fim de que eles habitem este mundo, em que as formas de ser e de estar estão condicionadas ao uso responsável das tecnologias digitais de comunicação. Essa percepção não descarta a potencialidade das tecnologias digitais de comunicação. Ao contrário, elas são compreendidas como integrantes do processo de educação escolarizada e não apenas como ferramentas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos.

Na sessão seguinte, anunciamos os caminhos metodológicos seguidos pela pesquisa.

3. AS REDES SOCIAIS COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Por compreender que vivemos em um período de constante mudança, em que cada vez mais pessoas são adeptas aos recursos tecnológicos, optamos por uma abordagem metodológica que conversasse com a realidade do nosso tempo: conectada às telas de computadores, celulares, laptops; com intenso uso de redes sociais[4]. Partindo dessa perspectiva, buscamos preceitos da netnografia como caminho metodológico, a fim de analisarmos como se deu o uso das tecnologias digitais na educação durante o

[3] Sobre o que é acessado no ambiente on-line, os termos *bolha virtual* ou filtros bolha são usados para indicar a recorrência de temas, posicionamentos, produtos de consumo, links de interesses e outros, apresentados aos usuários de ferramentas como facebook, Instagram, buscas no Google e outras. Essas empresas, por meio de ferramentas como o próprio histórico de navegação, buscam oferecer ao usuário, primeiro e facilmente, aquilo que é de seu interesse de consumo e se encaixa em seu perfil. Esse interesse é monitorado a partir daquilo que "curtem", "compartilham", acompanham, pesquisam. Como efeito, essas ferramentas tendem a diminuir os níveis de interação com aquilo que é diferente dos gostos apresentados, levando o usuário a um contato recorrente com determinados assuntos e informações que lhes são afins. Isso potencializa uma falsa percepção de "hegemonia" nas formas de pensamento, nas formas de consumo, na medida em que as redes sociais acabam inserindo e limitando os usuários a determinadas "bolhas" de interesse (AUGUSTO, 2018).

[4] A pesquisa da Digital 2022 aponta que 96,4% dos usuários de redes sociais brasileiras, da faixa etária de 16 a 64 anos, usam o *WhatsApp* como uma das principais redes de comunicação, o que equivale a 165 milhões de usuários. Na sequência, de acordo com a pesquisa da We Are Social, o *Instagram*, passou a ser a terceira rede social mais utilizada no Brasil em 2022, com 122 milhões de usuários (perdendo apenas para o *Youtube* com 138 milhões de brasileiros com contas ativas). O *Facebook* é citado na sequência como a rede social mais utilizada pela população mundial: com mais de 2,91 bilhões de contas ativas – sendo 116 milhões delas, contas brasileiras.

período de suspensão das aulas presenciais, a partir daquilo que algumas instituições escolares têm publicado nas redes sociais.

O trabalho de Manuel Castells (2013) fundamenta a escolha metodológica dessa pesquisa, uma vez que o autor utiliza o conceito de autocomunicação para se referir ao uso da internet e das redes sem fio como plataformas de comunicação digital, fator fundamental de mudança nos domínios da comunicação nos últimos anos. Nessa perspectiva, apostamos na importância de analisar os discursos produzidos no ambiente virtual, entendendo que a autocomunicação tornou possível "conectar a um número infindável de redes que transmitem informações digitalizadas pela vizinhança ou pelo mundo" (CASTELLS, 2013, p.12).

Seguindo os preceitos éticos e metodológicos da netnografia[5] (KOZINETS, 2014), escolhemos as redes sociais *"Facebook"* e *"Instagram"* como espaço de pesquisa. Sobre a netnografia, Sales (2014, p. 116) considera que "essa metodologia consiste na observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções e comportamentos na relação social em rede. Os objetos da pesquisa netnográfica são as conexões e os fluxos produzidos no ciberespaço[6]". Um dos cuidados éticos abordados foi a seleção de páginas e perfis abertos nas redes sociais, ou seja, espaços virtuais de acesso livre para todo leitor/usuário virtual, o que dispensa a necessidade de solicitação de autorização para o uso dessas informações, uma vez que já são informações que podem ser consideradas como públicas.

A abordagem netnográfica adotada nessa pesquisa consiste em explorar, a partir de publicações, compartilhamentos, conversas e postagens nas redes sociais, a materialidade que pretendemos analisar. As redes sociais tornaram-se na atualidade uma influente teia de informações e opiniões, criando conexões entre o mundo virtual e as pessoas. Nas redes sociais, milhares de usuários buscam interagir, integrar, expor e partilhar interesses e afinidades, o que pode apresentar uma ampla gama de materialidade para o pesquisador que se dedica a explorar as redes sociais como espaço de pesquisa. Assim, para a abordagem netnográfica, consideramos importante realizar filtragens específicas e recortes que demarcam o objeto de estudo que se quer analisar.

Ao iniciar a coleta de dados para essa pesquisa, foi necessário selecionar perfis e páginas das redes sociais *Facebook* e *Instagram*[7] que fossem públicas, ou seja, abertas para visualização de qualquer usuário da rede social. O interesse da pesquisa era por páginas e perfis de escolas do Ensino Fundamental, a fim de coletar indícios sobre o objeto de estudo: o uso das tecnologias digitais pelas escolas, durante o período de suspensão das aulas presenciais. Assim, foram selecionadas quatro instituições escolares, sendo duas instituições públicas e duas particulares. As escolas foram selecionadas seguindo um padrão de perfil: duas escolas grandes e renomadas em Belo Horizonte / Mg (uma pública estadual e uma privada) que atendem a um público escolar de variadas regiões; e duas escolas menores situadas em Contagem / Mg (uma pública municipal e outra privada) que atendem ao público escolar do bairro em que estão localizadas.

Selecionamos a página do *Facebook* da Escola Municipal 1, situada no município de Contagem. Essa escola atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino de Jovens e Adultos, a – EJA. Embora a página da escola tenha sido criada antes do período pandêmico, as publicações nesse espaço se dão de modo frequente apenas durante a manutenção da suspensão das aulas presenciais.

A segunda seleção foi a página da rede social *Instagram* da Escola Privada 2, também situada no município de Contagem. Essa escola oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Com um perfil ativo nas redes sociais desde 2012, a instituição movimenta sua rede de forma estratégica, de modo a dar visibilidade para as suas ações. Durante a pandemia, voltou seu conteúdo para informações e divulgações de recursos e estratégias tecnológicas a partir de vídeos, *lives*[8], rodas de conversas e

[5] Entre os cuidados éticos e metodologicos que envolvem a netnografia, além dos cuidados que tradicionalmente envolvem a ética na pesquisa, Kozinets (2014) cita questões que se referem a necessidade ou não de solicitação de consentimento para a pesquisa em ambiente *online,* além de questões que envolvem a autonomia e o direito a privacidade de usuários das redes sociais.

[6] Segundo Pierre Lévy, "o ciberespaço (também chamado de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não somente a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (LÉVY, 1998, p. 17)

[7] A escolha entre o perfil *Instagram* ou página *Facebook* se deu levando em consideração o volume de publicação das páginas e perfis selecionados pela pesquisa, em cada rede social.

[8] As *lives* são muito frequentes em aplicativos de comunicação. São estratégias de transmitir em tempo real alguma informação.

exposição de trabalhos. Os principais focos de pesquisa em relação a essa página centralizaram-se nas plataformas educacionais, aplicativos utilizados e ambientes virtuais divulgados pela escola, durante o período de suspensão das aulas presenciais.

A terceira seleção foi a página da rede social *Facebook* da Escola Estadual 3, instituição pública da cidade de Belo Horizonte que oferta o Ensino Fundamental I e II. A quarta seleção, foi o perfil *Instagram* da Escola Privada 4, também situada na cidade de Belo Horizonte, onde oferta o Ensino Fundamental I e II, bem como o Ensino Médio. A seleção dessas páginas/perfis se refere ao fato de que se trata de duas escolas de grande porte, socialmente referenciadas na capital mineira como boas instituições de educação pública e privada. Enquanto a Escola Estadual 3 centralizou suas publicações na rede social *Facebook*, a Escola Privada 4 unificou suas postagens no aplicativo *Instagram*, usufruindo dos recursos de Stories[9] e demais funcionalidades mantidas pelo aplicativo para experiência do usuário.

Iniciamos a coleta de materialidade nas páginas definindo um filtro de busca: publicações do início da criação das páginas, até as postagens mais atuais que tivessem relação com o tema de interesse da pesquisa. Embora as páginas educacionais tenham sido criadas antes do período marcado pela suspensão das aulas presenciais, percebemos a baixa frequência de publicações durante o período que antecede a suspensão das aulas devido ao Covid-19. Esse dado endossa a percepção de que as redes sociais ocuparam um importante papel de comunicação com a comunidade escolar, durante o período pandêmico.

A seguir, apresentamos alguns achados de pesquisa.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO: ALGUNS ACHADOS DE PESQUISA

Com base na pesquisa netnográfica das quatro páginas de redes sociais selecionadas, buscamos analisar como as TICs foram aplicadas à educação, durante o período de pandemia. Sobremaneira, o interesse pautou-se em entender se as TICs são trabalhadas nas escolas como objeto de conhecimento, intrínseco à sociedade contemporânea; se são utilizadas como recursos e ferramentas, sobretudo em um período de excepcionalidade; ou ainda, se são limitadas apenas às redes sociais das escolas pesquisadas, então utilizadas como espaço de comunicação com a comunidade escolar.

A pesquisa revelou que, embora as páginas nas redes sociais das escolas tenham sido criadas antes do período marcado pela suspensão das aulas presenciais, elas vieram a se tornar plenamente ativas apenas no período pandêmico. As redes sociais foram usadas como ferramenta alternativa de comunicação e exposição de projetos, planos de aula e informações de interesse para a comunidade escolar, em todas as escolas selecionadas.

Junto a rede social, percebemos que o *WhatsApp* foi uma importante ferramenta de comunicação durante a suspensão das aulas presenciais. O aplicativo de conversas foi utilizado para divulgação das orientações sobre materiais de estudo, atividades, reuniões de pais, atendimento de demandas administrativas, esclarecimento de dúvidas e informações. Uma grande característica do aplicativo de comunicação, além do diálogo rápido, é a criação de grupos de conversas com vários participantes, de modo que é possível unificar informações de interesse mútuo.

A partir da coleta de materialidade na página do *Facebook* da Escola Municipal 1, percebemos que a escola procurou proporcionar aos estudantes conteúdos atrativos à idade, a partir da materialidade disponível no ambiente virtual. Foram indicados diversos vídeos, entre eles, histórias narradas que exploram os mais diversos tipos de gêneros textuais como o conto, a fábula, quadrinhos, etc. Sobretudo, a partir da materialidade disponível na plataforma *Youtube,* que é bastante conhecida por seus variados vídeos de informações, entretenimento, desenhos, filmes, histórias, dentre tantas outras funcionalidades. Entendemos que, com essas propostas, a escola tende a promover uma aprendizagem lúdica a partir dos vídeos infantis disponibilizados pela plataforma digital, dado que o seu público escolar são crianças na faixa dos 6 aos 10/11 anos. O exemplo, a seguir, representa a estratégia adotada.

[9] O termo *Stories* traduzido para o Português significa "História", é um recurso de forma rápida e fácil de compartilhar momentos e experiências. Pode-se usar texto, música, figurinhas e GIFs para dar vida à sua história.

Figura 1: Histórias Narradas no Youtube

Fonte: Rede Social Facebook, 9 de mar. 2021. Escola Municipal 1.

Os recursos digitais ofertados gratuitamente pelo *Google*[10] foram bastante utilizados na manutenção do ensino remoto como ferramentas estratégicas para as rotinas escolares. Os serviços do *Drive* aparecem com bastante frequência na *timeline*[11] das escolas pesquisadas, uma vez que essa plataforma armazena de forma *online* os documentos que podem ser acessados por qualquer pessoa com permissão ou *link* de acesso. O *Google Drive* é uma ferramenta que durante a suspensão das aulas ficou muito popular nas escolas por disponibilizar espaço na "nuvem" – ou seja, no ambiente virtual – de forma gratuita. Essa ferramenta tem como facilidade o fato de os documentos disponibilizados poderem ser acessados, editados, inclusos ou excluídos a qualquer momento, em qualquer lugar, com acesso a *Internet*. Além do *Google Drive,* as ferramentas do *Google Sala de aula* e *Google Meet* foram apontadas como principais alternativas para o acesso às aulas remotas, às atividades, às avaliações e aos trabalhos, bem como para as reuniões escolares que envolvem a comunidade escolar. Tratam-se de recursos que, para o uso, é necessária a existência de um e-mail de domínio do Google, o *Gmail*, além da disponibilidade de uma rede com conexão a internet para a visualização dos conteúdos e acesso às aulas que, muitas vezes, ficavam gravadas para acesso posterior em caso de ausência nas aulas virtuais.

Se nas escolas públicas os esforços pautavam-se em utilizar as redes sociais como fonte de comunicação e exposição de trabalhos, percebe-se que as escolas de iniciativa privada pesquisadas movimentaram suas redes interessadas em divulgar as "novas tecnologias" e, sobretudo, em apresentarem-nas como vitrine de uma "nova era" educacional. Um termo muito utilizado e amplamente divulgado como sinônimo dessa "nova era" refere-se ao "ambiente *Maker*". Trata-se de espaços voltados para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas com aulas de robótica e programação.

O termo robótica na educação caracteriza-se como uma proposta de aprendizagem baseada na construção de equipamentos controlados a partir de programas e ou computadores, construídos por alunos e professores. O objetivo das aulas de robótica é desenvolver habilidades de raciocínio lógico, técnicas

[10] O Google, também conhecido como Gigante das Buscas, é uma empresa multinacional que oferece serviços *online* e *softwares* para download.

[11] O termo *timelin*e é bastante conhecido entre os usuários das redes sociais. Trata-se da ordem das publicações feitas nas redes sociais, onde são exibidas as últimas atualizações feitas pelos usuários.

manuais, resolução de problemas e introdução de linguagens tecnológicas que despertem a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Enquanto recurso didático, a robótica consiste na confecção de *kits* que podem ou não ser materiais recicláveis. Esses *kits* irão compor peças ou materiais na montagem de computadores, robôs ou *softwares* manipuláveis. Nas postagens a seguir, temos exemplos da divulgação da aula de robótica como publicidade para as duas escolas privadas pesquisadas. No campo discursivo dessas postagens, a associação entre tecnologia e escola aparece como inovação e, consequentemente, busca reforçar a ideia de uma "boa escola".

Figura 2: Robótica

Fonte: Rede Social Instagram, 08 de dez. 2020. Escola Privada 2.

Figura 3: Oficinas de Robótica

Fonte: Rede Social Instagram, 08 de Ago. 2020. Escola Privada 4.

Além da ênfase nas aulas de robótica e programação, as escolas particulares pesquisadas indicaram durante o período de suspensão das aulas presenciais plataformas educacionais anunciadas como potencializadoras para os estudos dos componentes curriculares, ou seja, uma espécie de reforço e/ou complementação escolar dos conteúdos estudados. É o caso da plataforma *Geekie One* que foi amplamente divulgada nas redes sociais da Escola Privada 2 como uma alternativa de estudos inovadora, personalizável e ativa para os estudantes, gestores, docentes e comunidade escolar. De acordo com informações disponibilizadas no site da plataforma[12], trata-se de um recurso com inteligência em dados que reúne materiais didáticos para o desenvolvimento do projeto pedagógico de cada instituição.

Cabe destacar que esse tipo de plataforma atua como uma facilitadora dos conteúdos didáticos da escola e dos professores durante a jornada escolar. No entanto, é um recurso que requer investimento financeiro por parte das instituições para que seja disponibilizado de forma integral para as escolas e alunos. Esse é um dos pontos sensíveis na relação das tecnologias digitais aplicadas à educação pública: o necessário investimento financeiro.

Por outro lado, também foi possível observar que, explorando as funcionalidades do mundo virtual, as escolas indicaram ativamente opções literárias e *sites* de museus e exposições nacionais e internacionais, disponíveis para acesso e consumo da arte de forma gratuita. Há de se destacar que essas são estratégias e alternativas interessantes para a utilização das TICs, uma vez que despertam o interesse, promovem uma aprendizagem lúdica e ampliam a utilização da tecnologia para as práticas do saber e da cultura.

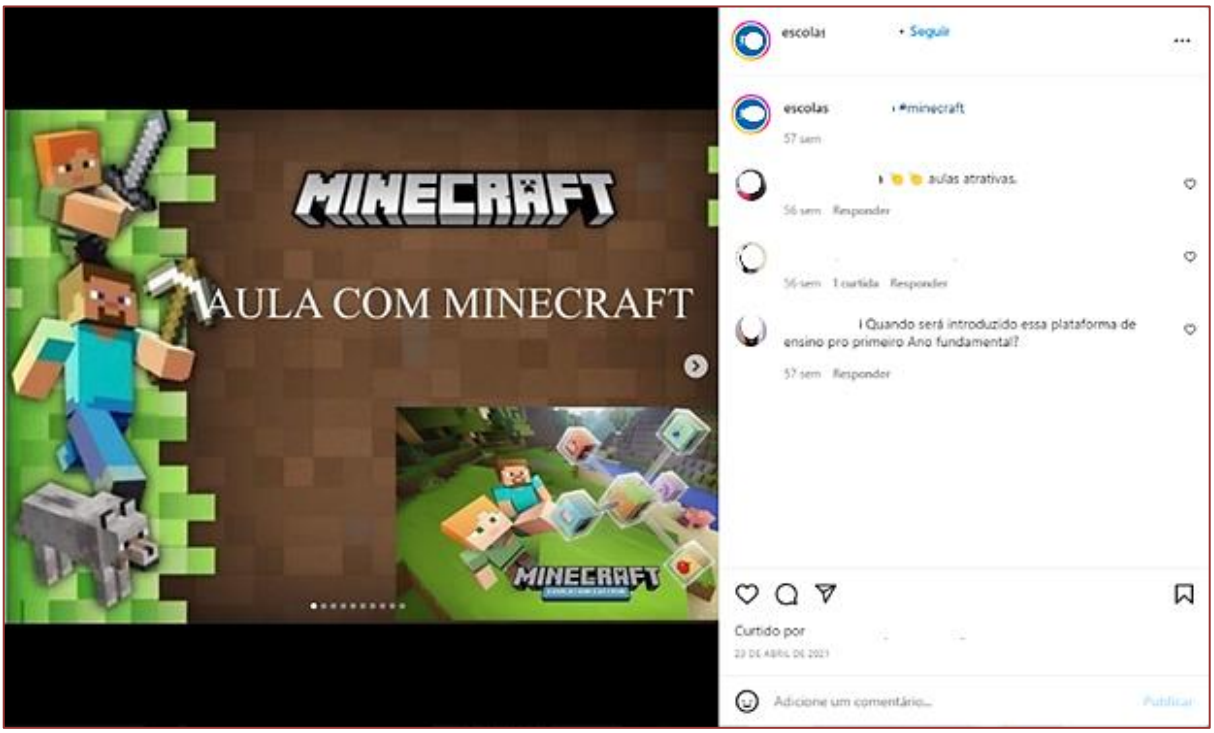
Entre os *sites* indicados, destacam-se páginas *online* de museus físicos que contam com visitas presenciais, mas que, durante o período de fechamento em virtude do isolamento social, disponibilizaram o acervo de forma virtual. Os endereços eletrônicos divulgados nas páginas das escolas pesquisadas vão desde espaços museais nacionais, como o Museu de Pinturas - *Pinacoteca* de São Paulo, até espaços internacionais como a *Casa da Anne Frank,* localizada em Amsterdam - Holanda, onde conta com um acervo biográfico exemplar. Também aparecem entre as indicações, o museu do *Louvre,* situado em Paris - França, onde ficam obras conhecidas, como é o caso de *Mona Lisa,* de Leonardo da Vinci.

Sabemos que durante o período de suspensão das aulas presenciais, muitas plataformas educacionais despontaram como ferramentas auxiliares ao trabalho docente. Ferramentas já disponíveis há longo tempo, mas não muito populares nas práticas escolares, ganharam visibilidade e foram amplamente divulgadas nas redes sociais das escolas pesquisadas como instrumentos de ensino. É o caso do *Google for education* – com todas suas funcionalidades já mencionadas anteriormente (*Google Sala de Aula, Meet, Drive* e etc). Mas também é o caso de plataformas que propiciam explorar a ludicidade no ambiente virutal como uma possibilidade de trabalho com os alunos de forma ativa, por meio dos jogos digitais. Os jogos virtuais têm se mostrado bastante presentes no cotidiano de crianças que tem acesso à tecnologia digital. Como resultado, basta colocar um celular ou computador sobre os cuidados dessas crianças e analisar a facilidade que elas apresentam para interpretar e compreender aplicativos e interações sociais. Por meio dos *gamers*, o público infantil e adolescente deparou-se com um leque de desafios e conexões com usuários do mundo todo. Essas funcionalidades podem inserir a aprendizagem dos componentes curriculares no mundo tecnológico, quando exploradas pelas práticas escolares. O exemplo da postagem a seguir, mostra como a Escola Privada 4 propôs a utilização do jogo *MineCraft*[13] como possibilidades de ensino. Cabe ressaltar que, como qualquer outro *gammer*, é necessário o acompanhamento dos adultos, assim como orientações direcionadas para que seja possível entender o lado seguro da utilização desses recursos.

[12] O conteúdo pode ser acessado no site: www.geekie.com.br.

[13] Popularmente conhecido no mundo infantil, o aplicativo Minecraft é um jogo que permite a construção de objetos a partir de blocos, onde em um mundo virtual, é possível explorar de forma livre e aberta as opções de blocos. O único limite para cada jogador é a própria imaginação e a prática. No game, é preciso minerar e coletar recursos para construir coisas - ou para sobreviver.

Figura 4: Minecraft



Fonte: Rede Social Instagram, 23 de Abr. 2021. Escola Privada 4.

Por fim, é importante destacar que, naquilo que as escolas pesquisadas apresentaram em suas redes sociais, em relação ao uso das tecnologias digitais, sobressaem-se as indicações de aplicativos e plataformas que funcionaram na condição de ferramentas de ensino. A dimensão das TICs como objeto de estudo em si, ou mesmo os riscos que envolvem e/ou são inerentes à utilização dessas ferramentas não foram apresentados nas redes sociais pesquisadas. Essas observações são melhor exploradas na sequência.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa procurou evidenciar quais estratégias e concepções fundamentaram a utilização das tecnologias digitais pelas escolas, durante o período de suspensão das atividades presenciais. Destaca-se o duo: encontros e desencontros entre as práticas escolares e a tecnologia digital aplicada à educação.

Precisamos destacar que o encontro – abrupto e urgente – entre as dinâmicas da escola e os aparatos tecnológicos, provocado pelo período de emergência pandêmico, proporcionou para o trabalho docente uma experiência que, em muitos casos, pode ser chamada de nova: o embrenhar-se por *sites,* aplicativos, programas e funcionalidades digitais. Nessa busca, muitos professores depararam-se com conteúdos, ideias e materialidades que podem se configurar como boas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem. Resta saber se essa experiência se extende para o intramuros da escola, a partir da retomada das aulas presenciais, consolidando uma aproximação que, há muito, pesquisadores do campo da educação e das tecnologias têm apontado como fundamental para a construção dos currículos escolares.

A coleta de dados nas redes sociais indicou que, no período que antecede a pandemia, as escolas públicas pesquisadas faziam um baixo uso das redes sociais. As escolas privadas, contudo, tinham o hábito de utilizá-las como espaço de publicidade. A suspensão das aulas presenciais reconfigurou os usos das redes sociais das intituições, uma vez que elas passaram a se efetivar como um importante espaço de comunicação entre a comunidade escolar, funcionando como ferramenta de interação e aproximação entre pessoas fisicamente distantes.

Por outro lado, aquilo que foi publicado nas redes sociais revela o desencontro com a dimensão das TICs

enquanto objeto de estudo, em si. A necessária inserção da temática das tecnologias digitais como integrantes do processo de educação escolarizada, tendo em vista uma formação que habilite os estudantes para o uso responsável do mundo digital, como se referem Loureiro e Veiga-Neto (2022), não parece compor os discursos apresentados pela escola, naquilo que elas apresentaram nas redes sociais.

O uso das ferramentas *Google* exemplifica a percepção da pesquisa. Como afirmamos, as funcionalidades dessa plataforma foram largamente indicadas e usadas pelas escolas pesquisadas. No entanto, as escolas não apresentaram para a comunidade escolar os debates que envolvem os termos de uso, assim como a coleta de dados, a transparência e a privacidade das crianças e adolescentes, a partir do momento em que criam seus *Gmails* e fazem uso de todas as suas funcionalidades. Parece ter escapado às escolas pesquisadas preocupações básicas – mas que são importantes de serem consideradas no processo formativo de usuários *online* – como orientações sobre a criação de senhas fortes, por exemplo. O desencontro parece ser com uma dimensão essencial da educação tecnológica, sobretudo na contemporaneidade, que se refere ao importante papel da escola e das práticas do trabalho docente integrarem o letramento digital de crianças e adolescentes, a fim de que possam fazer o uso crítico e responsável do mundo virtual.

Especificamente nas redes sociais das escolas privadas, a pesquisa revelou uma reiterada associação entre os usos das TICs e a ideia de inovação, materializada por meio da proposição de uso de aplicativos e plataformas. Nesse caso, as redes sociais parecem acionar um discurso que aproxima a educação de uma oferta mercadológica que oferece tais ferramentas como o "novo", como aquilo que deve ser consumido por quem deseja uma escola de "qualidade". Sabemos, contudo, que a escola não é uma empresa (LAVAL, 2019) e que as tecnologias digitais aplicadas à educação não são a panaceia.

Por fim, podemos considerar que a experiência de suspensão das aulas presenciais evidenciou aquilo que reiteradamente defendem os estudos educacionais: o papel fundamental desempenhado pelos professores na mediação entre o processo de ensino-aprendizagem e as tecnologias digitais aplicadas à educação.

REFERÊNCIAS:

[1] AUGUSTO, Alexandre. Filtro bolha, o mal da Internet. Blog Comunicação e Cultura Digital. 16 ago. 2018. Disponível em: http://www.jornalismo.ufv.br/digital/filtro-bolha-o-mal-da-internet/. Acesso em: 07 out. 2019.

[2] CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

[3] KENSKI, V. M. Aprendizagem Mediada pela Tecnologia. Revista Diálogo Educacional, v.4, n.10, p. 47-56, Curitiba, PR. Set/Dez, 2003.

[4] KOZINETS. Robert. Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

[5] LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019.

[6] LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

[7] LÉVY, Pierre. O ciberespaço e a economia da atenção. in: PARENTE, André (org.). Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004.

[8] LIMA, José Maria Maciel. Plataforma Moodle: A educação por mediação tecnológica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 09, pp. 53-73. Janeiro de 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle. Acesso em: 03 fev. 2022.

[9] LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. Viver no mundo conectado: formação para além do "conteudismo produtivista". Pro-Posições, v. 33 Campinas, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0079. Acesso em 20 mai. 2022.

[10] MELLO, Guiomar Namo de. JC Debate sobre educação e Tecnologia. TV Cultura, 04 mar. 2014. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=2aTgk5NRjGk>. Acesso em 20 mai. 2022.

[11] MENEZES, Karina. Poder público e soberania tecnológica. [Locução de]: Maria Carolina Machado. [S. l.]: Educação Aberta, 13 jul. 2020. Podcast. Disponível em: <https://archive.org/details/karina-menezes-vigilancia>. Acesso em: 02 de fev 2022.

[12] MENDES, Lina Maria Braga. Experiências de Fronteira: os meios digitais em sala de aula. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

[13] PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. Anais Anped Sul, v. 6, p. 1-7, 2004.

[14] ROJO, Roxane (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

[15] SALES, Shirlei Rezende. Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil. 2010. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

[16] VAN DIJCK, J; POELL, T. Social media platforms and education. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Eds.). The SAGE Handbook of Social Media. London: SAGE, 2018.

Capítulo 2

Docentes e as tecnologias digitais no período pandêmico da Covid-19

Valter Zotto de Andrade
Carolina Guimarães Mazzetti Sá
Luciana Mirabile
Joe Bruno Alves dos Santos

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar a atuação de dois docentes: um do ensino básico e outra do ensino superior, nas aulas ministradas por eles por meio de plataformas virtuais, ao longo de 2020 e 2021, período em que o ensino presencial foi suspenso, devido à pandemia da Covid-19. Esta investigação parte do seguinte problema: Qual a relação entre o nível de conhecimento a respeito de recursos tecnológicos de cada professor entrevistado e a sua performance nas aulas virtuais ministradas durante a pandemia da Covid-19? Os dados foram obtidos a partir de duas entrevistas, realizadas em dias diferentes e com profissionais, aqui chamados de PROFESSOR A e PROFESSORA B, advindos de Instituições também diferentes. Para este estudo, recorremos às ideias de Freitas (2010); Tardif (2012); Coelho, Costa e Neto (2018); entre outros. Além de outros aspectos, os resultados evidenciam que o profissional do ensino básico (PROFESSOR A), por ter mais conhecimento de recursos tecnológicos anteriormente ao início da pandemia, teve menos dificuldade para se adaptar às aulas virtuais do que a profissional do ensino superior (PROFESSORA B), que precisou de mais tempo de adaptação à nova rotina de trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A transmissão incontrolável do SARS-CoV-2, mais conhecido como novo coronavírus, responsável pela transmissão da Covid-19, influenciou decisivamente a rotina mundial, tornando necessários, por longo período, o distanciamento dos cidadãos e a reorganização de diversos setores da sociedade, entre eles o da educação. Assim, instituições de ensino que ofertavam exclusivamente ou com maior ênfase o ensino presencial tiveram que, rapidamente, mudar o direcionamento de suas atividades. Foi nessa esteira que uma parcela considerável de professores enfrentou vários desafios ligados à utilização das chamadas Novas tecnologias digitais de informação e comunicação, NTDIC, o que implicou novas buscas por parte dos professores.

Lima et al. (2021) nos lembram as alterações profundas na rotina das escolas brasileiras no intuito de que os estudantes tivessem a oportunidade de continuar seus estudos. Os autores reforçam ainda a importância da formação dos professores para esses novos desafios no processo de ensino-aprendizagem:

> Pensar a formação dos professores na sociedade hodierna é crucial, visto que cada vez mais ocorrem transformações na forma de ensinar e aprender, ou seja, novas metodologias emergem, valorizando a participação do aluno no processo educacional. Dessa forma, os docentes necessitam estar atualizados e (re)informados sobre essas novas possibilidades para construir uma aprendizagem significativa. (LIMA et al., 2021, p. 88710).

Este estudo, então, justifica-se pela necessidade de reflexões constantes sobre a atuação dos professores no período pandêmico, já que foram muitas as dificuldades encontradas pelos professores na adaptação de suas aulas, mas foram também muitos os aprendizados que eles tiveram e que podem contribuir positivamente com os docentes, em qualquer das modalidades de ensino em que estiverem envolvidos: presencial, híbrido, ou exclusivamente remoto.[14]

Neste estudo, apresentamos alguns trechos das respostas dos entrevistados e, logo em seguida, procedemos à análise deles, considerando aspectos da formação desses professores no que diz respeito às tecnologias digitais e o uso que fizeram das tecnologias digitais em suas aulas, durante períodos críticos da pandemia da Covid-19.

Professor A	Professora B
47 anos	62 anos
Sexo Masculino	Sexo feminino
Natural de Santos	Natural de Curitiba
Mestre em Ciência pela USP	Doutora em Educação pela PUC-PR
Ensino Básico	Ensino Superior
Atua no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) - História.	Atua no ensino superior nos cursos de letras e pedagogia.
Colégio particular na cidade de São Paulo	Faculdade particular na cidade de Curitiba (EAD e outra presencial)

[14] Um questionamento é válido aqui: foi de fato ensino remoto a modalidade praticada pela maioria dos professores? Ou houve somente uma transferência da aula presencial para os meios virtuais? Essa é uma reflexão que pode ser amadurecida e explorada em outras investigações.

PERGUNTA (I) AO PROFESSOR A

Quais tecnologias digitais você tem usado em suas aulas?

RESPOSTA

Tenho utilizado com mais tempo o *classroom* do *google* para registro e para usar a lousa on-line *Jamboard*, porque eu preciso permitir o acesso ao aluno que está em casa, para quem ficou em casa. Mesmo atualmente, tem uma minoria em casa, com atestados médicos, mas é preciso ter esse recurso.

Foi um recurso também dessa lousa, que também, o bloco de notas que eu utilizei bastante para correção de exercícios, porque fica organizado por data no classroom. [...]

Então, [...] o classroom em primeiro lugar. O *youtube* menos, porque a escola não tem recurso de pacote pago, *g suite*, nada disso. Eu usei bastante um sistema chamado *stream yeard,* tenho usado até hoje, porque ele permite *lives* no Facebook, *lives* no *youtube*. Mas usei o modo gratuito dele, que tem um limite de horas por mês para uso.

Notamos, logo no início da entrevista, que o PROFESSOR A tem um conhecimento mais amplo das tecnologias digitais, o que se evidencia nos exemplos que cita: *google classr*oom, lousa *on-line Jamboard* e bloco de notas. O entrevistado, referiu-se, também, à plataforma *streamyard,* deixando claro que domina a elaboração de *lives* no *Facebook* ou no *Youtube*.

Nesse momento inicial da entrevista, já pudemos observar que o envolvimento do entrevistado com as tecnologias digitais é grande, pois demonstrou tranquilidade para expor detalhes nem sempre tão conhecidos por muitos dos professores da educação básica.

PERGUNTA (I) À PROFESSORA B

Que mídias e tecnologias digitais você usa com maior frequência no ambiente em que você trabalha? Como é para você essa experiência de uma forma geral?

RESPOSTA

Eu trabalho em duas instituições, uma é completamente a distância e a outra presencial que, a partir de março de 2020, passou a trabalhar com ensino remoto...eu uso, atualmente, o *meet*, que é o meio de comunicação...digamos assim...adotado pela instituição, em função dos pacotes que são mais vendidos e que eles têm facilidades, conseguem treinamento.

Essa foi a primeira pergunta feita à PROFESSORA B. Tal questionamento vai na mesma direção que a pergunta feita ao PROFESSOR A, o que abre a possibilidade de comparação entre as duas respostas. Observamos que a PROFESSORA B, em síntese, fez referência direta ao *googlemeet*, plataforma utilizada para encontros, reuniões, aulas, etc. A entrevistada afirmou que sua opção está vinculada à opção da própria instituição em que trabalha no ensino presencial.

Em comparação ao PROFESSOR A, a PROFESSORA B, nesse momento inicial da entrevista, pareceu-nos ter conhecimento mais restrito das tecnologias digitais, já que não expandiu a sua resposta com exemplos diferenciados como o PROFESSOR A. [15]

A próxima pergunta feita aos entrevistados possibilitou-nos um amadurecimento no que diz respeito ao conhecimento do perfil de cada profissional.

[15] A análise que fazemos não exprime juízos de valor e sim as impressões gerais que o grupo teve com as respostas dos entrevistados. Está aqui um outro caminho de investigação profícuo: *o ethos discursivo* que construímos de cada entrevistado a partir de suas respostas.

PERGUNTA (II) AO PROFESSOR A

Você já utilizava tecnologias digitais antes?[16]

RESPOSTA

Já...

Eu comecei há uns 10 anos ou até um pouco mais a usar *blogs*, colocava revisão de provas em blog, textualmente, ainda. Depois, comecei a mexer num programa antigo do Windows, que é o *movie maker*. E aí, eu comecei a fazer algumas aulas no *movie maker*. Aprendi a deixar no *youtube* e colocar o *link* no *blog*.

Então, esse foi um dos primeiros recursos que eu comecei a resolver. O *blog* funciona como uma agenda...digamos assim. Você coloca ali o que você quer do projeto, que você está implementando e vai exigindo através do material que "tá"[17] ali através do *blog*. Não interessa onde o aluno esteja, como ele esteja, ele pode acessar o *blog* com o celular, computador. Fui viajar para o sítio do meu avô, não pude acessar o sistema da escola, não tem problema, tem o *blog*. [...]

A resposta do professor A reforça a imagem que construímos a respeito desse profissional, quanto ao conhecimento que tinha de tecnologias digitais anteriormente ao início da pandemia. Os exemplos que ele dá revelam domínio mais elaborado das tecnologias digitais: uso do programa *movie maker*; uso do *youtube* não apenas como fonte de consulta e inserção de *link* no *blog*.

Entendemos que tais exemplos fazem com que o PROFESSOR A se diferencie de grande parte dos professores do ensino básico, no que diz respeito ao conhecimento de tecnologias digitais, o que certamente facilitou o seu trabalho com os alunos durante a pandemia. Contudo, essa não tem sido a realidade de muitos outros professores, que, muitas vezes despreparados, passaram a ter a responsabilidade de trabalhar por meio de plataformas digitais.

PERGUNTA (II) À PROFESSORA B

Antes da pandemia, você já usava alguma ferramenta digital?[18]

RESPOSTA

Eu tive a proximidade por conta do grupo de pesquisa, inclusive foi o *google meet*, com a professora Alessandra Okada. Ela é uma pesquisadora, brasileira que mora em Londres que participa de uma Universidade lá [...].Eu sabia que existiam muitos recursos, mas não entendia muito como usar.

Uma experiência que tive quando estava no presencial. Eu nunca gostei de aula muito quadrada. Eu nunca acreditei que eu pudesse usar um mesmo roteiro no semestre seguinte. Eu estava muito empolgada com a questão e sou empolgada com a questão das metodologias ativas e resolvi adotar a rotação de estações. Eu tinha uma turma com umas 60 pessoas na minha sala. [Como você faz um trabalho colaborativo?]

Por sorte, durante o doutorado, fizemos um trabalho sobre isso e lemos coletivamente o livro do José Moran...[...] e da Lilian Bacich e lá descobri a rotação de estações. [...]

Eu resolvi fazer a rotação de estações. Cada grupo produziu o seu material. Para mim foi um drama. A avaliação foi aquilo. Para mim, não fazia sentido fazer uma avaliação. Aí uma aluna minha me disse: "Profe, eu conheço um aplicativo que vai dar muito certo."

O que eu usei foi o PADLET, uma aluna me apresentou, [...] no final ela cuidou para mim. O tutorial era total em inglês. Eu me bati muito. Eu não sou muito boa em inglês. Tenho muita dificuldade para ler, falar. Se me der um texto em francês, eu leio e te digo o que tá acontecendo, mesmo com 4/5 semestres de francês.

E ficou super 10...elas tinham que produzir um pôster, um Power Point. Utilizaram vários meios.

[16] A pergunta, da forma como foi elaborada, pode parecer genérica demais ao leitor, mas, no contexto, ela significa: Você já utilizava tecnologias digitais antes [em suas aulas]?

[17] Procuramos, ao longo da transcrição das respostas, preservar, tanto quanto possível, as marcas da oralidade das falas dos entrevistados.

[18] Leia-se: Antes da pandemia, você já usava alguma ferramenta digital [em suas aulas]?

A resposta da PROFESSORA B nos leva a algumas reflexões. Essa profissional, embora tenha revelado não ter grande experiência em tecnologias digitais, demonstrou não ser contra a utilização dessas tecnologias em suas aulas. Isso se confirma por ter aceitado a ajuda da aluna, que lhe apresentou o PADLET e a ajudou a administrar essa ferramenta digital.

A importância de os professores estarem sempre buscando aperfeiçoamento no uso das tecnologias digitais em sala tem sido enfatizada por vários pesquisadores. Prates, Ribeiro e Silva (2016), por exemplo, ao analisarem os desafios enfrentados pelos professores quanto ao uso de recursos tecnológicos, como prática pedagógica em sala de aula, registram:

> A evolução tecnológica tem tido um avanço muito rápido em todos os tipos de aparelhos, como celular, programas de computadores que todos os dias mudam sempre, trazendo aplicativos mais avançados, tablet, notebook. Os programas estão cada vez mais aperfeiçoados e os jovens já se identificam com estes novos recursos. Se o professor não procurar acompanhar este avanço, ele ficará com sua metodologia ultrapassada, pois, diante dos conhecimentos dos alunos, esses ficarão desmotivados se o professor não preparar uma aula que tenha como ferramenta essas novas tecnologias. (PRATES, RIBEIRO e SILVA, 2016, p. 108).

A nosso ver, a PROFESSORA B, ao aceitar a ajuda da aluna na utilização do PADLET, abriu caminhos para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias digitais. É importante também observar que a participação da PROFESSORA B no grupo de pesquisas, em que teve contato com outros profissionais que utilizavam o *googlemeet*, também foi fundamental para o seu amadurecimento no uso das tecnologias digitais, o que chama a atenção para o seguinte aspecto: o conhecimento dos professores a respeito das tecnologias digitais em sala de aula não é adquirido somente por formações ou por interesse próprio, mas pelo contato com outros profissionais que utilizam essas tecnologias.

Considerando a discussão feita até aqui, podemos nos valer das reflexões de Freitas (2010), cujos registros, relacionados ao letramento digital, reforçam a importância de os professores crescerem no que diz respeito à utilização das tecnologias digitais:

> Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. (FREITAS, 2010, p. 340).

Se analisarmos, especificamente, a relação entre o conhecimento das tecnologias digitais e utilização dessas tecnologias em sala de aula, por parte dos entrevistados, podemos afirmar que, os dois, em maior ou menor grau, com conhecimentos anteriores diferentes, deixam clara sua "aceitação" das tecnologias digitais em sua atividade profissional. Destacamos que tanto o PROFESSOR A quanto a PROFESSORA B demonstram estar cientes da importância de se ultrapassarem as fronteiras de um uso estritamente instrumental das tecnologias digitais. Esses profissionais procuraram significados e funções pedagógicas para os recursos digitais, tal como espera Freitas (2010).

Considerando o relato de cada profissional entrevistado, julgamos adequado recorrer ao conceito de *nativos digitais* e *imigrantes digitais*. Esses dois termos, conforme registram Coelho, Costa e Mattar Neto (2018), foram utilizados por Prensky (2006,2001), autor que, em seus estudos, diferenciou os indivíduos que cresceram envoltos das TICs, de forma especial as tecnologias digitais (nativos digitais), dos imigrantes digitais, indivíduos que, por terem tido um acesso tardio às tecnologias digitais, precisam de

um tempo maior para se adaptar a elas, o que pode variar dependendo do interesse de cada um em aprimorar-se nesse aspecto. Contudo, advertem-nos Coelho, Costa e Mattar Neto (2018, p. 1082):

> Como se depreende, a proposta de Prensky (2001) traz um panorama de análise bem interessante sobre as diferenças perceptivas de dois principais grupos: os nativos e os imigrantes digitais. Todavia, não podemos dicotomizar esses dois grupos, fazendo um o contrário do outro. A proposta de Prensky (2006; 2001) é bem diferente disso, apontando que existem diferentes grupos geracionais convivendo em um mesmo tempo-espaço.

Vale lembrar as reflexões de Azevedo et al. (2018) sobre esses termos criados pelo estudioso americano Marc Prensky. Para esses autores, essa divisão entre nativos digitais (nascidos a partir de 1980) e imigrantes digitais não se sustenta, uma vez que:

> [...] as pessoas nascidas na geração "Nativos Digitais" seriam proficientes, fluentes ou com domínio inato das tecnologias digitais e quem nasceu anteriormente seria chamada por ele de imigrantes digitais, destinados a ficar sempre "com um pé no passado". No entendimento do autor, o fato de terem nascido na era das tecnologias digitais faria daquela geração, uma geração diferente da anterior, com características que os fariam pensar e processar as informações de maneira diversa de qualquer imigrante digital. (AZEVEDO et al. 2018, p. 620).

Como se pode perceber, os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais são envoltos de discussões, que procuram relativizar essa dicotomia. Tais discussões levam-nos mesmo cientes do relativismo dessas expressões, ao caso do PROFESSOR A, nascido no final da década de 1970, e da PROFESSORA B, nascida no final da década de 1950. Os dois entrevistados entram na categoria imigrantes digitais, mas apresentam diferentes graus de envolvimento com as tecnologias digitais, o que, de acordo com nossas percepções, facilitaram ou trouxeram mais dificuldades na atuação de cada profissional na transição de modalidades de ensino, imposta pela pandemia da Covid-19. Esse exemplo reforça a importância de relativizarmos os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais, já que, conforme pudemos observar, a idade dos entrevistados, embora seja um dado a se considerar, não foi fator preponderante para dificultar ou facilitar a atuação desses profissionais em suas aulas.

PERGUNTA (III) AO PROFESSOR A

Sua atuação com as mídias digitais tem influenciado positivamente no aproveitamento dos estudos dos alunos?

RESPOSTA

Eu acredito que sim... o que eu percebo, que a turma nova que entra, eu trabalho com o fundamental II, eu percebo que o 6º ano tem muitas dificuldades de entender os conceitos do que eu tô pedindo...chega num ponto que não adianta pedir que façam em casa, como as outras turmas, eu peço e eles entregam os projetos prontos.

Já com o 6º ano eu preciso fazer na aula, junto com eles. Se eu pedir para ler um livro, num projeto integrado com a professora Carolina de português, por exemplo, eu preciso cobrar a leitura deles todos os dias. "E o personagem faz o quê?" Eu preciso montar o vídeo com eles na sala, levar o celular, ou pedir que eles levem o celular e mandem, enviem o vídeo depois para o meu endereço, porque se não fizer junto, não vai!

O 7º, 8º... quem já teve aula com a equipe, comigo, tem mais facilidade, já conhecem os mecanismos.

Tem de desenvolver autonomia. Eu percebo que os mais velhos, os que já passaram por esse tipo de atividade comigo e com o restante da equipe, possuem maior autonomia para fazer as coisas. Acho um lado positivo.

Possuem mais autonomia por utilizar as tecnologias? Ou por conta da idade?

Eu trabalho nessa escola há 11 anos. A tecnologia foi uma ferramenta. O que propiciou a autonomia para esses grupos mais velhos foram as práticas, o tipo de projetos que foram implementados, para que o aluno seja protagonista, que esteja fazendo, que tenha noções de pesquisa, de como se apresenta uma bibliografia, que tipo de site ele pode usar, quais sites são confiáveis, que tipo não é para usar.

Observamos, na resposta do PROFESSOR A, aspectos relacionados não só à *performance* do professor, mas à dos alunos. Esse profissional relata vivências diferentes com as turmas de 6º, 7º e 8º anos. Os alunos do 6º ano precisam mais do acompanhamento dele, já que têm menos experiência com os recursos tecnológicos. Por sua vez, os alunos do 7º e 8º anos, por já terem sido seus alunos e já terem feito atividades correlatas em séries anteriores, demonstram maior autonomia na realização das atividades.

Outro ponto a ser destacado aqui é que a atuação do PROFESSOR A é eficiente. Ele domina os recursos e, portanto, administra com tranquilidade aulas com graus de complexidade diferentes, em turmas com faixas etárias distintas. Sua relação com as tecnologias digitais é madura. Não é, como ele afirma, a tecnologia que faz com que os alunos adquiram autonomia, mas o tipo de projetos em que estão envolvidos. Esse é um ponto bastante importante a ser destacado: a tecnologia serve como um auxiliar ao desenvolvimento do aluno, pois propicia oportunidades de diversificação de atividades, o que amplia em muito o conhecimento dos discentes. Todavia, o responsável pelo crescimento do aluno, pela obtenção de autonomia não está no recurso tecnológico em si, mas, sim, no uso eficiente que se faz dele, tal como podemos observar no relato do entrevistado.

PERGUNTA (III) À PROFESSORA B

Como você se avalia, antes e depois da pandemia?

RESPOSTA

Eu vejo que consegui me adaptar. Eu não tenho vontade nenhuma de voltar ao presencial. [...].

Eu como professora cresci muito, eu vivenciei um outro lado, que me permite entender o meu aluno do EAD, eu também tive uma outra visão a respeito das coisas. Particularmente, acredito no ensino remoto, por mais que a gente saiba que há, sim, dificuldades; há, sim, perdas de aprendizagem. Talvez isso aconteça comigo, pois eu estou só no ensino superior.

Eu tenho conversado com uma colega do doutorado que trabalha com ensino médio, ela estava na escola no período da pandemia e também estava no superior. E ela pensava que não daria certo....ela trouxe as dificuldades das pessoas se ajudarem. Eu disse isso não é só na rede estadual. Tem outro colega que diz que os colegas deles estão esperando voltar o "normal". E isso, não vai voltar mais!

Eu vejo, pelo tempo de profissão que eu tenho, [...], eu era uma analfabeta digital até há pouco tempo, mas eu sempre tive vontade de aprender mais. É difícil de aprender, é. Meu filho fala: Mãe isso aqui é intuitivo...eu não entendo...onde que "tá" escrito? Foi muito legal. Eu fiz uma avaliação com meus alunos no final do 2º trimestre. E tive um depoimento de uma aluna, que disse: Você que é a mais velha, foi a que trouxe a inovação para nós.

A pergunta agora foi direcionada mais à performance da PROFESSORA B em sala de aula. É importante registrar que a pandemia lhe trouxe dificuldades, mas lhe trouxe aprendizados também. Como ela afirma, ela se considerava uma analfabeta digital, mas que a vontade de aprender foi fundamental para o seu crescimento. A PROFESSORA B passou a compreender melhor seus alunos de EAD, na outra Instituição de ensino superior em que trabalha.

Não se pode deixar de notar, pelo seu relato, que a PROFESSORA B enxerga tudo o que viveu e ainda está vivendo como momentos de conquistas, de superação de suas dificuldades, o que a nosso ver é um fator bastante positivo, inclusive com reconhecimento de seus alunos.

2. ALGUMAS REFLEXÕES

Para compreender aspectos da atuação desses profissionais em períodos mais críticos da pandemia, em que tiveram que trabalhar exclusivamente via plataformas digitais, vale trazer para esta reflexão, os registros de Tardif (2012). Afirma ele que:

> [...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2012, p. 17).

A reflexão de Tardif (2012) ecoa no relato dos professores. As respostas dos entrevistados demonstram que os dois cresceram no que diz respeito às tecnologias digitais. O PROFESSOR A, mesmo tendo conhecimento mais avançado sobre elas, teve seus momentos de aprendizado, já que teve que agir metodologicamente diferente com as diferentes faixas etárias com que trabalha. A PROFESSORA B, por sua vez, fez questão de reforçar o seu crescimento. Suas aulas, que antes eram presenciais, apresentaram mudanças significativas nas plataformas digitais que a fizeram repensar sua metodologia, o que lhe trouxe grandes ganhos.

Freitas (2010) reforça a importância de as escolas e os processos educativos desenvolverem novas formas de ensinar em razão das exigências da contemporaneidade. Foi exatamente essa nova forma de ensinar que os entrevistados buscaram em suas aulas. Sabemos que ainda há muito a se aprender para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma mais eficaz para que os alunos evoluam no aprendizado. Vale lembrar das reflexões de Freitas (2010, p. 340): "A revolução tecnológica introduz não só uma quantidade enorme de novas máquinas, mas principalmente um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural." Na prática, a necessidade de mudanças rápidas na maneira de ensinar trouxe a muitos de nós, professores, a consciência do quanto somos limitados no conhecimento das novas tecnologias digitais, bem como evidenciou uma nova maneira de pensar a educação. A PROFESSORA B deixou clara essa ideia ao longo de suas respostas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas dos professores entrevistados deixa-nos alguns ensinamentos. Um deles tem a ver com a ilusão de que uma sala bem equipada tecnologicamente é tudo de que os professores precisam para dar uma boa aula. O PROFESSOR A, como já afirmei anteriormente, reforçou a ideia de que não são os aparatos tecnológicos que trazem autonomia para os alunos. A atuação do professor nesse processo é fundamental. Outro ensinamento é que os professores, mesmo com grandes dificuldades de adaptação a essa nova modalidade de ensino, demonstraram que podem vencer essas dificuldades, mas, para tanto, devem estar abertos a novos aprendizados. Lembramos aqui novamente a postura da PROFESSORA B, que procura, constantemente, vencer as limitações que diz ter com a utilização das tecnologias digitais. O terceiro ensinamento é sobre os níveis de ensino em que trabalham os professores entrevistados. É um equívoco pensar que o uso eficaz das tecnologias digitais em sala de aula seja um desafio maior no ensino básico, por conta de falta de formação dos professores. As entrevistas tornaram claro que as dificuldades existem também no ensino superior.

Ao analisarmos de uma maneira ampla as respostas dos entrevistados, retomando aqui nossa observação inicial, concluímos que o PROFESSOR A, depara-se com menos dificuldade na utilização das tecnologias digitais em suas aulas, por já dominá-las com mais propriedade, devido às suas experiências anteriores à pandemia. A PROFESSORA B, por sua vez, teve menos experiência na utilização dessas tecnologias digitais, o que implica um tempo maior de dedicação ao aprendizado dessas tecnologias para que consiga êxito em suas aulas.

REFERÊNCIAS

[1] AZEVEDO et al. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos "nativos digitais". **Renote**. Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 615-625, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/issue/view/3640. Acesso em: 15/02/2022.

[2] FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educação em revista. Belo Horizonte, vol. 26, p. 335-352, n. 03, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista. Acesso em 15/01/2022.

[3] COELHO, Patricia Margarida Farias, COSTA, Marcos Rogério Martins, e MATTAR NETO, João Augusto. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. Educação & realidade. Porto Alegre, vol. 43, n. 3, p. 1077-1094, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 03/04/2022.

[4] LIMA, Jhonatas Isac Pereira. O ensino remoto na pandemia Covid-19: reflexão sobre formação de professores de Geografia e uso de tecnologias na educação básica. Brasilian Journal Development. Curitiba, v. 7, n. 9, p. 88708-88726, set. 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/search/authors/view?firstName=Rodrigo%20da%20Silva&middleName=&lastName=Menezes&affiliation=&country=. Acesso em 15/01/2022.

[5] PRATES, Tatiane da Silva, SILVA, Ione e Cássia Soares da, e RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula - Revista em debate (UFSC). Florianópolis. vol. 16, p. 107-123, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788. Acesso em: 08/01/2021.

[6] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Capítulo 3

As ferramentas digitais e o engajamento nas aulas remotas: Experiências no contexto do Pibid Educação Física

Mateus Andrade Rocha Vitório

Thaynara dos Santos Brito

Zilmara Gerciane da Silva Vaz

Pedro Henrique Soares Guimarães

Ana Cláudia Carvalho Silva

Josyel de Jesus Soares Araújo

Deusenira de Sousa Santos

Francilene Batista Madeira

Resumo: As ferramentas digitais são recursos que possibilitam a utilização das tecnologias com o objetivo de facilitar a comunicação e o acesso à informação e aumentar o engajamento nas aulas. O objetivo desse relato é socializar o recorte de experiências de pibidianos com a aplicação de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física de uma escola campo ligada ao Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí. Trata-se de um relato descritivo, vivenciado em uma escola pública de tempo integral de Teresina-PI. Inicialmente, os pibidianos e a professora supervisora participaram de oficinas de ferramentas digitais organizada pela coordenação de área do Pibid. Posteriormente, os pibidianos planejaram com a professora supervisora o desenvolvimento de aulas utilizando as ferramentas Padlet, Kahoot, quizizz e Wordwall. Observou-se que a utilização das ferramentas instigou a interação dos alunos, aumentou o engajamento nas atividades propostas e motivou a participação nas aulas. Também contribuiu para tornar as aulas teóricas do componente curricular Educação Física mais atrativas para os estudantes. Para os pibidianos, foi uma experiência importante, pois além da interação e trabalho mútuo com os alunos da escola, ganharam a experiência com o uso e a aplicação de ferramentas digitais. Conclui-se que a utilização dessas ferramentas dinamizou as aulas remotas e favoreceu a melhor interação entre professor, alunos e pibidianos nas aulas de Educação Física no ensino médio.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas; Ensino remoto; Prática pedagógica

1. INTRODUÇÃO

A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 acarretou mudanças em diversos setores da sociedade, devido a necessidade do distanciamento social para contenção do vírus (ALMEIDA JÚNIOR *et al.,* 2020). No Brasil, para minimizar os efeitos no setor educacional e manter o processo de continuidade da educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou o Ensino Remoto Emergencial, que foi implantado em todos os níveis de ensino, para a retomada das aulas do ensino básico ao superior (BRASIL, 2020).

Barbosa e Almeida (2020) explicam que o ensino remoto emergencial apresenta algumas semelhanças com o Ensino a Distância (EaD), no entanto, se difere por ofertar o acesso temporário a conteúdos que seriam ministrados de maneira presencial por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). No ensino remoto as atividades pedagógicas são realizadas de forma temporária no ambiente virtual, com a justificativa de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino presencial, em um momento de crise vivenciada pela humanidade (BRASIL, 2020).

O processo de aprendizagem no ensino remoto estimulou o rompimento de práticas educativas onde o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor; haja vista as mudanças de aprendizagem em uma sociedade conectada com as tecnologias digitais (RONDINI *et al.,* 2020). Assim, os professores que estavam acostumados com o ensino presencial, tiveram que enfrentar novos desafios relacionados a não familiarização com as TDICs e as metodologias inovadoras que favoreçem o protagonismo dos estudantes (GODOI *et al*., 2021; LOVATO *et al*. 2018).

As ferramentas digitais facilitam o acesso às informações, aumentam o engajamento dos alunos nas aulas e podem ser utilizadas como recurso pedagógico, mediando o processo de construção da aprendizagem (SILVA; LIMA, 2018; LOIOLA; MOURÃO, 2021). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o letramento digital e o uso correto das tecnologias digitais nas diversas práticas sociais são de extrema importância para o protagonismo do aluno, além de possibilitá-lo criar e construir conhecimentos a partir dessas ferramentas (BNCC, 2018). Os resultados de um recente estudo que avaliou o ensino das unidades temáticas de atletismo e dança por meio das TDICs revelou o interesse e o protagonismo dos alunos nas aulas e a importância das tecnologias como aliadas na prática pedagógica do professor de Educação Física (FARIAS; IMPOLCETTO, 2020).

GODOI *et al.,* (2021) apontaram que o ensino remoto modificou a rotina dos professores de Educação Física e gerou medo e ansiedade, pois tiveram que lidar com salas de aula virtuais, criação e envio de *links* para as aulas assíncronas e envio de materiais e mensagens por aplicativos. Em adição, também tiveram que lidar com as dificuldades de acesso e de letramento digital e a falta de engajamento dos estudantes nas aulas (MACHADO *et al.,* 2020). A utilização das ferramentas digitais requer o desenvolvimento de competência específica e essa aquisição exigiu dos docentes - em caráter de urgência - o domínio de habilidades que não tinham vivenciado na formação continuada (ARRUDA, 2020).

Nesse contexto, o Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do Campus Poeta Torquato Neto atua na participação desse relato. A escola campo onde ocorreu a experiência colabora com a supervisão de nove pibidianos, que atuam nas três series do ensino médio. Entre os objetivos que o subprojeto intencionou para os pibidianos, destaca-se o de produzir e aplicar estratégias metodológicas colaborativas e interdisciplinares, assim como a utilização das tecnologias que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura em Educação Física e aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Diante o exposto este relato tem como objetivo socializar o recorte de experiências de pibidianos com a aplicação de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física no ensino remoto, de uma escola campo ligada ao Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência descritivo e reflexivo vivenciado na etapa de atividades formativas e didático-pedagógicas, na escola campo - Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) João Henrique de Almeida Sousa, vinculada ao subprojeto Pibid/Educação Física/UESPI, do campus Torquato Neto. Todas as experiências descritas foram integralmente realizadas nas aulas de ensino médio da professora supervisora, na modalidade do ensino remoto.

Inicialmente, os pibidianos e a professora supervisora participaram de oficinas de ferramentas digitais organizada pela coordenação de área do referido subprojeto. Durante a realização das oficinas foi

proposta a divisão de grupos e escolha de ferramentas que pudessem auxiliar os professores em suas práticas nas escolas campo. Na culminância das oficinas os grupos criaram vídeos para mostrar o passo-a-passo das ferramentas e realizaram vivências práticas. Posteriormente, com a orientação da professora supervisora, os pibidianos participaram do planejamento e desenvolvimento de aulas utilizando as ferramentas *Padlet, Wordwall, Kahoot e Quizizz.* O quadro 1 apresenta uma descrição das unidades temáticas, habilidades e as ferramentas digitais utilizadas no planejamento das aulas.

A utilização da ferramenta *Padlet* foi escolhida para planejamento de uma aula da unidade temática de dança, especificamente, com o objeto de conhecimento sobre as danças brasileiras, danças folclóricas, populares e danças piauienses. O *Padlet* é uma ferramenta que permite a construção de um mural virtual gratuito, colaborativo e *on-line*. O recurso assemelha-se a uma folha de papel, onde os participantes podem curtir, comentar, avaliar postagens e inserir imagens, vídeos e *hiperlinks* (SILVA; LIMA, 2018).

Em adição, é um recurso de fácil acesso, que não necessita instalar algum aplicativo para uso, tudo facilitado para que o aluno interaja. A utilização ocorreu como uma atividade de fixação de conteúdo dentro da sala de aula virtual.

No desenvolvimento da aula foi apresentado um mural criado pelos pibidianos. Cada *post it* de conteúdo no mural possibilitava que o aluno comentasse e/ou acrescentasse informações de acordo com seus saberes e vivências. Além disso, a interação gerava uma continuidade no processo de aprendizagem, pois à medida que eles acrescentavam novas informações, o mural se alterava e assim o professor tinha uma percepção sobre o nível de conhecimento que cada aluno tinha em relação aos conceitos e processos em destaque na aula.

A *priori* os alunos utilizaram os espaços disponibilizados pela ferramenta para colocar *links* de músicas, vídeos, filmes, respostas de dúvidas dos demais colegas e o levantamento de questões sociais no contexto da dança. O intuito da utilização dessa ferramenta foi possibilitar ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem (LOVATO *et al*, 2018). Quando os alunos respondem uns aos outros compartilhando seus conhecimentos, contribuem para ampliar o conhecimento dos demais. Essa dimensão colaborativa da ferramenta ajuda a democratizar as informações e difundir a cultura (SILVA; LIMA, 2018). A aula realizada nas turmas de terceira série do ensino médio permitiu aos jovens estudantes, utilizar e conhecer uma ferramenta digital aliada a um método de aprendizagem, assim como promover a interatividade na sala de aula virtual.

Quadro 1: Descrição das unidades temáticas, habilidades e as ferramentas digitais utilizadas no planejamento das aulas.

Ferramenta	Unidade temática/ Objeto de conhecimento	Habilidade
Padlet	Danças – danças brasileiras, danças folclóricas, populares e danças piauienses	Identificar os saberes e vivências dos alunos, de forma a observar o nível de conhecimento individual.
Wordwall	Esportes, olimpíadas – voleibol, futsal, basquetebol e handebol	Conhecer a diversidade e particularidades dos esportes presentes nas olimpíadas e paraolimpíadas.
Kahoot	Lutas – capoeira, judô, jiu-jitsu e karatê	Identificar os diferentes tipos de lutas e os saberes prévios dos alunos
Quizziz	Esportes, olimpíadas, dança e lutas	Avaliar o nível de conhecimento dos temas abordados nas unidades temáticas.

O recurso Wordwall foi o escolhido para o planejamento da aula da unidade temática esportes, com o objeto de conhecimento sobre os esportes olímpicos. O *wordwall* é uma plataforma para criação de diversos modelos de atividades gamificadas. Os jogos interativos criados nessa plataforma podem ser utilizados em vários dispositivos eletrônicos conectados à *internet*, além da possibilidade de uma versão impressa. A ferramenta também oferece ao professor o resumo dos resultados obtidos, ficando registrada as estatísticas do jogo. Loiola e Mourão (2021) utilizaram um jogo dessa plataforma em uma aula de Biologia, com estudantes do ensino médio e apontaram que a ferramenta apresentou muitos benefícios para inserção no ambiente escolar.

No desenvolvimento da aula foi utilizado o jogo da roleta, um dos jogos presentes no *Wordwall*. O modo como foi utilizada a ferramenta, provocou a interatividade entre pibidianos e os alunos do ensino médio, gerando um envolvimento da turma e isso foi perceptível durante a socialização da apresentação feita pelos pibidianos. Os comentários dos alunos revelaram que a ferramenta contribuiu para que a aula fosse mais dinâmica, atrativa e prazerosa, o que foi de grande importância, sobretudo no período remoto, que foi muito difícil atrair a atenção dos alunos nas aulas de Educação Física. Essa ferramenta é interessante para ser usada tanto nas aulas remotas, assim como para as aulas presenciais, por sua característica divertida e educativa que prende a atenção do aluno e incentiva o conhecimento.

A ferramenta *Kahoot* foi escolhida para o planejamento da aula de revisão dos conteúdos para a prova do componente curricular Educação Física. O *Kahoot* é uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos de diversas categorias e pode ser acessada de qualquer dispositivo com *internet*. O recurso permite aos participantes criar, compartilhar e realizar jogos interativos. O *Kahoot* facilita a interação em sala de aula devido a gamificação e o *feedback imediato* (SILVA et al., 2018). Os professores podem criar jogos e combinar ou editar questões criadas por outros usuários para que os alunos respondam individualmente ou em equipe, na sala de aula ou na sala virtual (SILVA et al., 2018)

Essa ferramenta digital foi utilizada para revisão da prova de Educação Física das turmas da professora supervisora, onde foram elaboradas diversas perguntas sobre as unidades temáticas e objetos de conhecimento ministrados durante as aulas. Na dinâmica do jogo os alunos teriam que escolher uma resposta correta e quem conseguisse responder em menos tempo e com mais acertos seria o vencedor. Percebeu-se que os alunos ficaram bastante interessados em participar e deram um *feedback* positivo. Assim como na experiência descrita por SILVA et al., (2018), os estudantes também relataram que a gamificação favoreceu o aprendizado por meio da diversão, sem perder o foco nos conteúdos.

A utilização da ferramenta *Quizziz* foi escolhida para aulas de revisão das unidades temáticas dança, esporte, olimpíadas e lutas. O *Quizizz* é uma ferramenta digital desenvolvida para a criação de testes em formato de *quizz* a serem respondidos em um tempo determinado de forma divertida e competitiva (DANTAS, 2019). A ferramenta oferece ao professor a possibilidade de criar, explorar atividades e monitorar em tempo real o desenvolvimento realizado nas aulas síncrona (BASUKI; HIDAYATI, 2019)

Nessa ferramenta, aparecem perguntas para cada participante de forma individual considerando o tempo gasto de cada um, podendo ser revisados ao final do teste (DANTAS,2019). Além do site disponibilizar um banco de *quizzes* para professores e alunos, os próprios podem criar testes com diversas unidades temáticas através do editor de testes e os professores têm a possibilidade de realizar um *feedback* individual ou coletivo

Os testes podem ser aplicados ao vivo, no qual todos os alunos participam ao mesmo tempo através de um *link* gerado pelo *site* e como atividade para casa, que se diferencia por ter um prazo final a ser entregue para a realização do *quizz* (DANTAS, 2019). Pode ser feito também a troca de ordem de perguntas e alternativas, de modo a evitar que eles perguntem entre si sobre as respostas e a possibilidade de inserção de “memes” nas respostas (DANTAS, 2019).

A ferramenta foi utilizada nas aulas síncronas, com os alunos de primeiro ano do ensino médio, nas revisões para as provas. A professora supervisora foi a mediadora e os pibidianos contribuíram na elaboração das questões com base nas aulas que participaram. Os jovens estudantes mostraram-se entusiasmados com o *quiz* que foi mediado pela professora supervisora. Ao final da dinâmica foi mostrado o *ranking* das perguntas, acertos, erros e quantidade de respostas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os pibidianos foi uma experiência muito importante, pois além da interação e trabalho mútuo com os alunos da escola, ganharam a experiência com o uso e a aplicação de ferramentas digitais. É notório que a formação que tivemos durante reuniões, palestras e webnário*s* foi de suma importância para aquisição de habilidades e saberes quanto relacionados às ferramentas digitais. A vivência e aplicação na escola permitiu ampliar os métodos de aprendizagem do aluno, diversificando a sala de aula remota fora dos meios convencionais, permitindo um aprendizado por meio de atividades interativas.

Conclui-se que a utilização dessas ferramentas dinamizou as aulas remotas e favoreceu a melhor interação entre professor, alunos e pibidianos nas aulas de Educação Física no ensino médio. A utilização dos diferentes recursos foi adaptada para o ensino remoto de modo que, apesar da impossibilidade de atividades práticas corporais, tanto os pibidianos quanto professor conseguiram por meio das ferramentas digitais proporcionar vivências dinâmicas mesmo que de modo online, nas aulas do componente curricular Educação Física.

REFERÊNCIAS

[1] ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

[2] ALMEIDA JÚNIOR, Silvio. COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 2, p. 3508–3522, 2020.

[3] BRASIL. Parecer CNE/CP5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. BRASIL.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20/07/2021.

[5] BARBOSA, Sílvia Danizete Pereira; DE ALMEIDA, Daiane Vithoft. O ensino remoto emergencial: mediação tecnológica e estratégias de ensino-aprendizagem. Caderno Intersaberes, v. 9, n. 22, 2020.

[6] BASUKI, Yudi; HIDAYATI, Yeni. Kahoot! or Quizizz: the Students' perspectives. Proceedings of the Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference, Ellic, 27th April 2019, Semarang, Indonesia, [s.l.], p.1-11, jul. 2019.

[7] FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Utilização das TIC nas aulas de Educação Física escolar em unidades didáticas de atletismo e dança. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, 2021.

[8] GODOI, Marcos *et al*. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, e012, p. 4, 2021.

[9] DANTAS, Sabrina Guedes Miranda; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do *quizizz* para a avaliação da aprendizagem de inglês sob a perspectiva dos alunos. Revista Língua e Literatura, v. 21, n. 38, p. 82-98, jul./dez. 2019.

[10] GUIMARÃES, Daniela. Kahoot: quizzes, debates e sondagens. Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários, p. 203-224, 2015.

[11] LOIOLA, Brena de A; MOURÃO, Charles Ielpo. Jogo didático: a utilização do Wordwall® como abordagem metodológica para contribuição no processo de ensino aprendizagem. Revista Cocar, v. 15, n. 33, 2021.

[12] LOVATO *et al*. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. Acta Scientiae, Canoas (RS), v.20, n.2, p.154-171, mar./abr. 2018.

[13] MACHADO, Roseli Belmonte et al. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, v. 26, 2021.

[14] RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

[15] SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet Como Ambiente Virtual De Aprendizagem Na Formação De Profissionais Da Educação. RENOTE, v. 16, n. 1, 2018.

[16] SILVA, João Batista da et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018.

Capítulo 4

Os desafios do processo ensino aprendizagem nos tempos de pandemia Covid-19

Rubem de Mesquita Valadares

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar, por meio de uma revisão, os principais desafios que a educação e, em especial, os educadores têm enfrentado neste momento de pandemia, para garantir uma formação cidadã aos discentes, bem como apresentar alternativas que estão sendo adotadas para superá-los. Percebeu-se que o ensino remoto foi a alternativa utilizada para continuar o ano letivo e com ele vários desafios surgiram, como a falta de acesso à internet e o despreparo dos docentes para utilizar as plataformas digitais em sala de aula. A investigação proposta possibilitou o conhecimento dos desafios a serem superados na área educacional e uma reflexão acerca da necessidade de ampliar os estudos e compartilhar os saberes a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, a principal finalidade do processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Desafios. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O mundo está passando por uma crise de saúde sem precedentes como consequência da contaminação por coronavírus de 2019 (COVID), que se espalhou por muitos países e continentes. Em 11 de Março de 2020, o COVID-19 foi caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, e em 20 de janeiro de 2020, tinha já sido declarada uma Emergência Internacional de Saúde Pública, o mais alto nível de alerta emitido pela Organização, de acordo com os regulamente internacionais de saúde (ARRUDA, 2020).

Embora os países afetados tenham experimentando diferentes níveis de afetação do vírus, todos eles trabalham com estratégias que visam diminuir a disseminação do vírus, como o distanciamento social, mas essas estratégias devem ser avaliadas e implementadas de acordo com cada realidade em vista das diferenças em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. A transmissão deste agente microbiológico tem ocorrido de maneira alarmante em muitos países (como o Brasil), enquanto em outros ela tem sido mais lenta (CUNHA, 2020).

Mais de 2 anos depois do primeiro caso do novo coronavírus ser registrado no Brasil, a situação da pandemia ainda representa um grande desafio, sendo o objeto de pesquisa por profissionais da saúde, nas diferentes áreas, com o objetivo de monitorar e minimizar seus efeitos no país. Quanto à realização do estudo nos brasileiros regiões, ele é observado que o número de infectados e a taxa de letalidade no Brasil é um fator que desencadeia diferentes níveis de medidas de proteção e de prevenção dentro da comunidade (CUNHA, 2020).

No período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. Mas, e a escola? Quais os impactos da pandemia na educação? E os professores e professoras, que, como quaisquer outros cidadãos, passam por todas estas dificuldades, como estão vivenciando esta nova realidade? Quais os impactos e desafios da quarentena para escolas, estudantes e professores? Estas questões nos instigam a continuar pesquisando e vivenciando a educação em tempos de pandemia.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares.

Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares. A pesquisa TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019) mostra que 11% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos não têm acesso a internet, correspondendo a 3 milhões de pessoas, sendo que 1,4 milhão nunca acessou a rede.

Estes dados enfatizam um dos desafios da educação no período da pandemia, que é o acesso das pessoas à rede internet banda larga para continuarem aprendendo e ensinando.

Com base nesta realidade, este artigo, escrito no calor da pandemia, tem o objetivo de suscitar algumas reflexões sobre educação remota, educação a distância, educação online e sobre as possibilidades e os desafios do uso das tecnologias digitais na educação para a formação de pessoas críticas, criativas, autônomas, autoras, em um tempo em que o exercício da cidadania se impõe.

O método de pesquisa adotado será a revisão de literatura, que se mostra a forma mais benéfica para a elaboração deste trabalho, visto a grande pertinência do assunto tratado.

2. FERRAMENTAS UTILIZADAS NA RE-ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DEVIDO A PANDEMIA

A região norte corresponde a 12% das mortes por corona vírus no Brasil. O Amazonas é o estado no Norte do Brasil com a mais alta taxa de mortes registradas por COVID- 19, seguido pelo estado de Pará. Por outro lado, o Norte a região tem o menor número de leitos por habitante. De acordo com um estudo pela Medicina Federal Conselho (CRM, 2018): "os estados da região têm juntos menos de UTI camas no SUS (1.227) do que cinco outros estados: Minas Gerais (2,7 42), Rio de Janeiro (1626), São Paulo (5.358), Paraná (1.748) e Rio Grande do Sul (1.506) ".

Estes dados revelam a vulnerabilidade da região e a necessidade de elaboração de política públicas de auxílio nas mais diversas áreas, como saúde e educação. Deve ser observado que a Região Norte do Brasil é marcada por duas características: desigualdade socioeconômica e isolamento geográfico em relação a outras regiões de do país. Estas características estão em contraste com a sua grande economia e população em crescimento, apresentando um desafio histórico para a sociedades, especialmente para os governos dos estados federativos, tanto para a articular ações de saúde que impedem a propagação do vírus e a cura de aqueles infectados, como também em aspectos sociais, educacionais e econômicos ações, com o fim de mitigar as consequências de presente pandemia.

Especificamente na esfera da educação, o governo federal, que tem a autonomia para estabelecer diretrizes gerais para a educação básica, apresentou como a sua principal inciativa a da publicação da Medida Provisória nº. 934, de 01 de abril de 2020, que estabelece regras sobre a educação básica e superior, resultantes das medidas para lidar situação de emergência pública tratada na Lei nº. 13.979 de 6 de fevereiro de 2020.

Conforme o artigo 1º da Medida Provisória: "O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, "desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino" (BRASIL, 2020).

No Parágrafo único, pontua-se que a dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública já mencionada. Do exposto percebe-se que a MP altera apenas parte do Art. 24, I da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), mantendo o mínimo das 800 horas obrigatórias, sendo que não alterou nem revogou nenhum outro artigo da Lei (BRASIL, 1996).

Na esteira do poder público Federal os estados da federação aplicaram medidas e baixaram normativas no âmbito educacional que, em seu conjunto, expressam os desafios apresentados diante de um estado de pandemia e a necessidade de ações urgentes.

No entanto, tais medidas impactaram diretamente a vida diária dos brasileiros, que já experimentaram, desde então, os processos de negação de eventos, frustração, ansiedade e preocupação, até grandes irreparáveis perdas. De maneira geral, as aulas foram abruptamente e inexoravelmente suspensas. Ele deve ser lembrado que na maioria dos brasileiros estados não era nenhum adequada de tempo para preparação, comunidade consulta, contexto análise ou mesmo a decisão de continuar os estudos em alternativas maneiras.

As consequências das necessárias atuações foram inevitáveis: necessidade de suprimento das carências nutricionais que eram feitas parcialmente pela alimentação escolar, inviabilidade de atender aos direitos de aprendizagem dos alunos de forma presencial como prevê a LDB, bem como, a necessidade de reinvenção no que se refere à utilização das tecnologias tendo em vista uma aproximação necessária com a comunidade escolar, seja para manutenção de vínculos, seja para oferta de ensino regular visando o cumprimento da carga horária obrigatória (CUNHA, 2020).

O estudo apontou o caminho percorrido pelos estados da região Norte com simetrias e dissonâncias ao longo do período de quarentena e isolamento social prescrito. Nessa perspectiva é possível mencionar ações no que se refere ao calendário escolar e suspensão das aulas, atendimento às necessidades nutricionais dos alunos e deliberações a respeito das possibilidades de ensino remoto. As referidas temáticas são apresentadas a seguir em uma análise comparativa (CUNHA, 2020).

As informações aqui descritas fazem parte de pesquisas realizadas pelas autoras junto a plataforma disponibilizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pelos arquivos do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (Gemem/Bope) e pelo acervo da legislação promulgada no momento da pandemia (CUNHA, 2020).

Para uma melhor compreensão dos caminhos tomados nas primeiras semanas de quando as aulas foram suspensas, relacionamos a seguir os estados da Região Norte e suas respectivas ações tomadas Ele deve ser considerado que, mesmo que não existem substanciais diferenças nas ações, estas denotam especificidades na busca de soluções para o impasse da continuidade da escola ano (CUNHA, 2020).

No Pará os alunos matriculados na rede estadual de ensino tiveram acesso às aulas gravadas transmitidas pela TV Cultura, com o projeto "Todos em Casa Pela Educação". Para os primeiros anos do ensino fundamental, a Secretaria de Educação está orientando os professores para desenvolver as atividades

remotas. Os professores serão orientados por meio do CEFOR, que começou em abril, afim de oferecer uma formação contínua dos professores e fazê-los se adaptar quanto à nova realidade do ensino remoto. Para oferecer contínua formação os cursos oferecidos abrangem várias áreas de conhecimento ao mesmo tempo: Ferramentas digitais para Educação à Distância, Leitura e Escrita Práticas; Ensino de Ciências no Brasil; Gestão Escolar e Educação Inclusiva; Historiografia, entre outros. Cada curso tem uma carga horária de 30 horas.

No Paraná, observa-se um conjunto de ações que vão se modificando e intensificando desde o início do processo de suspensão das aulas. As medidas iniciais foram contratação de ferramenta para monitorar a realização de tarefas por parte dos alunos, posteriormente firmaram acordo com empresas de telecomunicação para liberar os aplicativos educacionais do consumo de dados e a gravação de aulas para enviar para os alunos. O governo estadual lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes, está analisando uma parceria com um canal aberto de TV para oferta de aulas e divulgou um guia orientador para o desenvolvimento de atividades durante o período de suspensão das aulas.

No Amazonas, por meio do projeto "Aula em Casa" os alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual e municipal (Manaus) têm acesso à transmissão de aulas à distância em canais de televisão aberta, sites e aplicativos. Após o retorno presencial das aulas, foi verificado o nível de aprendizagem dos alunos. É disponibilizado semanalmente o cronograma das aulas e também um manual para os alunos com orientação sobre os regimes especiais de aulas não presenciais. Além do guia, sugestão de materiais, atividades e videoaulas estão disponíveis na plataforma Rede Escola Digital, da própria secretaria.

Foi disponibilizado ainda, um manual para pais ou responsáveis com orientações para regime especial de aulas não presenciais, no qual recomenda que zelem para que os alunos assistam às aulas, orientem a usar dispositivos eletrônicos para uso de jogos educativos e os incentive a se aprofundar no assunto por meio de outras ferramentas. Também os orientam a assistir às aulas junto com os estudantes sempre que possível, orientando a anotar as dúvidas e acompanhar a rotina de comunicação da escola.

No Rio de Janeiro, no início do ano letivo de 2020, que poderão ser utilizados nas atividades elaboradas pelos professores. As escolas seguem com estratégias de ensino remoto com os estudantes com o uso de ferramentas tecnológicas. Os alunos que não contam com acesso à internet têm recebido auxílio dos professores por meio de cadernos de atividades. Com o Programa Criança Alfabetizada foram disponibilizadas propostas de rotina pedagógica para a educação infantil e ensino fundamental. Os materiais são disponibilizados para as escolas das redes municipais e estaduais atendidas pelo programa em regime de colaboração. Os estudantes do ensino médio que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio em 2020, contam com apoio das videoaulas da Central do Enem, no canal do YouTube. As videoaulas são publicadas pelas manhãs, de segunda a sexta. Muitas escolas também utilizam a Sala de Aula do Google, ferramenta digital, para realizar aulas virtuais.

Roraima construiu um plano de orientação para nortear alunos, pais, professores, gestores e coordenadores pedagógicos. De acordo com o Plano, as aulas serão no formato não presencial, conforme as possibilidades de cada Instituição de Ensino, localidade e região em que está inserida. O plano foi construído por meio de formulários com análise e diagnósticos com contribuição de gestores, servidores da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) e dessa forma os conteúdos e tarefas chegarão aos alunos com utilização de aplicativos e redes sociais como: WhatsApp; Facebook; blogs; vídeo aulas por meio de canais; YouTube; sites de plataforma educacionais e Google *Classroom.* Para atender alunos que não dispõem do recurso de internet, os professores elaboraram cartilhas, apostilas e exercício que foram impressos para serem entregues aos pais ou responsável) As comunidades indígenas de Roraim também irão receber o material impresso. A logística para esse material chegar ao aluno está sendo cuidadosamente analisada e programada pela SEED.

Em São Paulo, a utilização de uma plataforma digital para aulas e atividades ofertadas por Mediação Tecnológica, com todos os componentes curriculares da parte comum e diversificada as aulas são planejadas e ministradas pelos professores da rede estadual que atuam na Mediação Tecnológica disponibilizada por meio da plataforma "Google classroom". O estudante receberá um código específico e terá acesso às aulas por componente curricular. Ao abrir o cronograma, o aluno poderá clicar no link, onde será direcionada à aula preparada na plataforma digital. As aulas on-line possuem cerca de quarenta minutos e a secretaria recomenda que os estudantes assistam no horário normal das atividades presenciais das escolas, aproveitando o tempo para organizar qual aula irá assistir, para manter uma rotina de estudos diários). Um tutorial com o passo a passo para que o estudante possa ter acesso aos conteúdos de forma objetiva foi elaborado e em breve, também serão disponibilizadas aulas de forma remota para atender estudantes do ensino fundamental.

As discussões apresentadas indicam que, no conjunto das medidas implantadas no âmbito nacional, a suspensão das aulas ocorreu em todos os estados. Tal determinação realizou-se quase que de forma concomitante tendo em vista as determinações da OMS e do Ministério da Saúde apontando a necessidade de isolamento social já que as medidas que incluem fechamento de escolas e demais espaços públicos, proibição de aglomerações, além de medidas de higiene que podem, ao mesmo tempo, reduzir a mortalidade na pandemia e serem economicamente benéficas. As pandemias têm características únicas em termos de progressão e possibilidades de controle (ARRUDA, 2020).

É crucial fornecer educação em saúde e conscientizar essas situações para uma prevenção eficaz da propagação de doenças. Desta forma, observa-se que familiares, professores e gestores foram confrontados com uma nova realidade marcada pela ausência de definições, e pela provisoriedade, em que os prazos são incertos e as certezas inexistentes. Cabe destacar a importância de que as intervenções dos estados e municípios possibilitem informações corretas e orientações no sentido de prevenir o contágio (CUNHA, 2020).

No estado do Pará foi recomendado aos gestores escolares que intensificassem a divulgação dos protocolos de prevenção junto à comunidade escolar. É fundamental manter a calma e adotar as medidas de prevenção, trabalhar pedagogicamente este contexto para que os professores e estudantes se apropriem dos conceitos e conheçam como podem ser agentes multiplicadores na prevenção ao coronavírus (COVID-19) junto aos amigos, às famílias e à comunidade (ARRUDA, 2020).

Outra medida adotada de forma unânime pelos estados em estudo foi a utilização dos recursos que seriam destinados ao Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAIC). Ações que podem amenizar os diferentes efeitos da falta de alimentação e das desigualdades que se impõe na realidade brasileira em tempos de pandemia. A temática mais polêmica que tem mobilizado toda a sociedade, organizações educacionais, gestores e estudiosos de políticas públicas são as consequências da suspensão das aulas.

Ao completar aproximadamente 45 dias sem aulas nas redes escolares, todo o processo foi marcado por uma fase de perplexidade, análise dos dados e das informações e trocas de experiências. Neste contexto, três dos sete estados pesquisados anteciparam o período de férias ou de recesso escolar, o que viabilizou maior tempo de análise e acompanhamento das tendências no mundo em comparação com a situação do Brasil o que possibilitaria buscar os caminhos necessários.

A grande tendência que predominou nos estados brasileiros e, de forma igual na maioria dos estados da região Norte foi à busca de dois caminhos: primeiro, a regulamentação em âmbito estadual, no interior dos respectivos conselhos estaduais de educação, de princípios, normas e orientações para que a rede estadual e as redes municipais de ensino se ancorassem para tomada de decisão; e ainda a identificação e implantação de recursos tecnológicos, plataforma, canais e emissoras de rádio, enfim, diferentes mecanismos visando estabelecer o ensino remoto apontado como possível pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 05 exarado no dia 28 de abril de 2020 (ARRUDA, 2020).

3. CONCLUSÃO

Podemos concluir diante do exposto que no período em comento, a utilização de mecanismos e espaços de ensino remoto tem ocorrido das mais diversas formas em detrimento das desiguais condições de acesso e conexão à internet e aos meios tecnológicos.

O contexto em análise, vivenciado em dias de pandemia em que todos são orientados a ficar em casa, evidencia as desigualdades no acesso à tecnologia, às condições adequadas de estudo, mas ainda, delatam um processo de e precarização do trabalho docente que sem condições mínimas de trabalho, em espaço doméstico, sem apoio técnico ou pedagógico se encontra diante da de um aparato tecnológico construindo novos formatos de aula que exigem diferentes habilidades e não correspondem à realidade de cada professor.

Ao refletir sobre as potencialidades desse contexto, é forçoso observar que, em detrimento das limitações e dificuldades vivenciadas, há oportunidades para, no tempo e estado presente, se consolidar novas práticas, novas reflexões sobre os caminhos da educação a distância na educação básica, na medida em que há um acúmulo de tentativas e experiências nesta temática mesmo que de forma superficial e sem projeto de implantação consistente, afetando, assim, o contexto geral da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

[1] ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

[2] BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência mental. 3 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

[3] BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para EducaçãoEspecial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes eBases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[4] BUENO, J. C. Crianças com necessidades educacionais especiais políticaeducacional e a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 3, n. 5, 1999.

[5] BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

[6] BONETI, Rita Vieira Figueiredo. O papel da escola na inclusão social dodeficiente mental. IN MANTOAN, Tereza. A integração de pessoas com deficiência: Uma contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, 1997 editora Memnon.

[7] CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de intervenção psicopedagógica: paradificuldades e problemas de aprendizagem. Leila Sara José Chamat. São Paulo; Vetor, 2008.

[8] _____. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

[9] CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. 2020.

[10] DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; LIMA, Katia do Socorro Carvalho. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum em diálogo com as salas de recursos multifuncionais: atendimento educacional e aprendizagens com sucesso. Educação e Fronteiras, v. 5, n. 14, p. 149-162, 2015.

[11] FAGALI, EloisaQuadros. Psicopedagogiainstitucional aplicada aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

[12] FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. Difuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

[13] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição

[14] MADER, Gabriele. A integração da pessoa portadora de deficiência:avivência de um novo paradigma. IN MANTOAN, Tereza. A integração de pessoascom deficiência: Uma contribuição para uma reflexão sobre otema. São Paulo, 1997 Memnon.

[15] MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Compreendendo a deficiência Mental. Novos caminhos educacionais. Editora Scipione, 2013.

[16] _____. A integração de pessoas com deficiência:Uma contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, 1997.

[17] ORRÚ, Silvia Ester. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Editora Vozes Limitada, 2017.

Capítulo 5

Ensino remoto em tempos pandêmicos: Impactos na atuação docente, na Educação Infantil

Alicia de Jesus Oliveira Cunha
Sueima Narayana Sousa da Silva
Aline Andréia Nicolli

Resumo: A pandemia causada pelo vírus da COVID-19 ocasionou circunstâncias que introduziram novas formas de convivência social pautadas no distanciamento social. Com isso, tornou-se necessário pensar em novas formas de realização do trabalho docente em âmbito escolar. Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido com intuito de compreender como se caracterizou o ensino remoto na educação infantil, durante o período pandêmico, e seus impactos para a atuação do professor. Para tanto, foram convidados a participar da pesquisa 254 professores de educação infantil, que atuam em escolas com crianças de 4 e 5 anos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Destes, 189 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e participaram efetivamente da pesquisa. Os dados foram coletados por meio da disponibilização de um instrumento no Google forms e organizados em gráficos, contando ainda com auxílio do software IRaMuTeQ. Das análises, pudemos depreender que alguns fatores foram determinantes e marcaram o período pandêmico, dentre eles destacam-se (a) a adaptação dos professores às ferramentas tecnológicas; (b) a necessidade de planejar as aulas utilizando novas metodologias; (c) a alta responsabilização atribuída ao professor, que, por vezes, se viu atuando solitariamente, pois não foi devidamente respaldado pelas Instituições ao qual se vincula, e (d) menor desempenho em termos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente daquelas cujas famílias não podem participar ativamente dos processos desenvolvidos na modalidade remota.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto; Pandemia; Atuação Docente.

1. INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, foi identificado, na cidade Wuhan, na China, um novo vírus, da família dos *Coronaviridae.* Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies de animais. Raramente coronavírus de animais podem infectar homens e se espalhar entre seres humanos, como ocorre, atualmente, com SARS-CoV-2, o agente responsável pela Covid-19, infecção respiratória aguda de alta taxa de transmissibilidade. Nesse contexto, em 11 de março de 2020, ocorreu, por parte da Organização Mundial de Saúde, OMS, o anúncio de que o mundo vivia sob o contexto de uma pandemia que limitou, mundialmente, as atividades humanas durante os anos de 2020 e 2021. No Brasil, o primeiro caso de contaminação foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo, quando um brasileiro que esteve na Itália desenvolveu os primeiros sintomas da doença. Desde então, o número de casos da doença só cresceu no estado de São Paulo e, da mesma forma, no restante do país, chegando, em 31 de dezembro de 2021, a 22.287.521 contaminados e 619.056 óbitos em decorrência da doença (BRASIL, 2021).

No estado do Acre, a Secretaria Estadual de Saúde confirmou os três primeiros casos de infectados em 17 de março de 2020. No mesmo dia, por meio do Decreto n° 5.465, de 16 de março de 2020, o Governo do Estado declarou estado de emergência em todo o território acreano, determinando medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, causada pelo SARS-CoV-2. Dentre as medidas previstas estavam ações de isolamento social, quarentena, realização de exames médicos e testes laboratoriais de forma compulsória e realização de estudos ou investigação epidemiológica. Além disso, trazia a previsão de concessão de férias, licença prêmio e licença especial, bem como trabalho remoto aos servidores considerados grupo de risco. Ainda, em 17 de março, o Governo do Estado do Acre, a Prefeitura de Rio Branco e o Sindicato das Escolas Privadas do Acre anunciaram a suspensão das aulas nas redes públicas e privadas do estado, por 15 dias (ACRE, 2020).

Passados os 15 dias, ocorre a prorrogação da suspensão das aulas e a necessidade de se encontrar estratégias que pudessem garantir, às instituições de ensino, alternativas para retomar, mesmo que remotamente, suas atividades, reduzindo possíveis prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a nova modalidade de ensino, o Ensino Remoto, inquestionavelmente desafiou muitos professores, alunos e familiares que tiveram que se adequar a essa nova realidade. Indubitavelmente, para todas as etapas de escolarização, o ensino remoto provocou impasses em relação ao acompanhamento das aulas, interação e a aprendizagem. Assim, a questão de pesquisa que nos propusemos a investigar foi assim delineada: Como se caracterizou o ensino remoto na educação infantil, durante o período pandêmico, e quais seus impactos para a atuação do professor? A presente pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem de cunho qualitativo, pois estrutura-se a partir de informações obtidas por meio de pesquisa de campo, realizada com docentes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é um importante modo de investigação pautado em coletar dados descritivos/subjetivos.

Para tanto, foram convidados a participar da pesquisa 254 professores de educação infantil, que atuam em escolas com crianças de 4 e 5 anos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Destes, 189 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e participaram efetivamente da pesquisa. Por fim, esclarecemos aos leitores que o presente texto está organizado da seguinte maneira: Inicialmente apresentamos, sob o título "Pandemia e Ensino Remoto: implicações para atuação docente na educação infantil", questões teóricas acerca da pandemia e da implementação do Ensino Remoto de forma geral e, em especial, na educação infantil, bem como suas implicações para a educação. Depois, apresentamos o delineamento da trajetória metodológica de pesquisa, indicando abordagem de pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta, a sistematização e análise dos dados. Na sequência, apresentamos os dados coletados e, da mesma forma, as análises realizadas com intuito de responder nossa questão de pesquisa. Por último, estão as Considerações Finais.

2. PANDEMIA E ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES À ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. PANDEMIA: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA RECENTE

O Vírus da Covid-19, identificado em dezembro do ano de 2019, em Wuhan, cidade situada na China, apresentou ao mundo a manifestação coletiva de uma doença que se espalhou rapidamente por contágio direto ou indireto. (OMS, 2020). Indubitavelmente, a circulação de pessoas facilitada pelo processo de globalização, foi um dos fatores que contribuiu para a ampliação do vírus em escala global. No Brasil, o primeiro caso foi detectado no final de fevereiro de 2020. No dia 02 de março de 2020 foram confirmados

outros 02 casos e o monitoramento de 433 casos suspeitos. Posteriormente, no dia 05 de março, subiu para 08 o número de casos confirmados e foi registrada a primeira transmissão de forma comunitária no país. A vigente situação levou o Ministério da Saúde a publicar regras sobre medidas de distanciamento social para evitar aglomerações e, com isso, o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, anunciou quais eram os serviços essenciais que continuariam em vigor durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, sendo eles: assistência à saúde, assistência social, segurança pública, defesa nacional, transporte, telecomunicações e internet, fornecimento de água, coleta de esgoto e lixo, fornecimento de energia elétrica e gás, iluminação pública, serviços de entrega, serviços funerários, controle de substâncias radioativas, vigilância sanitária, prevenção e controle de pragas, serviços postais, fiscalização ambiental, fornecimento de combustíveis e atividades médico-periciais.

No Brasil, até metade do mês de abril de 2020 contabilizavam-se cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela doença, sendo que a grande maioria das notificações se deram na região sudeste do país, porém a região norte registrou o maior número de casos da doença em proporção populacional neste período. Aponta-se que nessa região houve resistência da população para seguir os protocolos recomendados pelo Ministério da Saúde, como uso de máscara e, principalmente, o isolamento social. Nesse período, o Estado do Amazonas sofreu um colapso, com altas taxas de mortalidade pela doença, e o sistema de saúde precário ocasionava a falta de leitos e até oxigênio. Previsivelmente, até o sistema funerário entrou em crise.

Diante disso, pode-se afirmar que a pandemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ademais, é em momentos como esse, de crise, que a sociedade passa a perceber a importância de um sistema de ciência e tecnologia e de um sistema único de saúde eficaz, que garanta o direito universal a serviços de saúde (WERNECK e CARVALHO, 2020).

Infelizmente, as situações em relação aos novos casos confirmados do vírus foram crescentes, dessa forma, houve também o aumento das restrições do distanciamento social e a proibição de estrangeiros no país. Ante a situação, a necessidade de isolamento tornava-se ainda mais urgente e, por isso, escolas públicas, privadas e outras instituições de ensino fecharam as portas e precisaram procurar alternativas para reinventar-se, a partir da implementação do Ensino Remoto.

Além disso, é importante ressaltar que um dos fatores que contribuiu para o aumento dos problemas que envolveram a pandemia causado pela COVID-19 foi (e ainda é) o negacionismo, que reflete a desvalorização e rejeição de um fato, sendo possível acontecer em diversos aspectos da sociedade. Sobre isso, MOREL (2021 p. 03) afirma: "O termo negacionismo tal como o entendemos hoje começou a ser utilizado pelo historiador francês Henry Rousso (1990) ao se referir aqueles que negavam o holocausto promovido pela Alemanha nazista na Segunda Guerra mundial."

Nesse sentido, no Brasil, em relação à pandemia, este fato se deu partindo, principalmente, por parte de figuras públicas governamentais que rejeitaram a ciência, refletindo essa desconfiança na população, que esteve exposta às consequências do ceticismo científico. Desse modo, não é possível negar as consequências advindas dessa escolha, visto que o resultado foi o aumento exacerbado de mortes e de contaminados pela doença. Dito de outra forma, a falta de conhecimentos científicos, por parte da população mais vulnerável, favorece o desejo de domínio por parte daqueles que governam e estão em posição de privilégio social, visando, sobretudo, o lucro. Assim, existem aqueles que visam o lucro mediante o desejo de morte e extermínio, e os que entram em negação diante de uma realidade tão dura da qual são as principais vítimas (MOREL, 2021).

Nesse contexto, o desejo de favorecimento é um fato inegável que compete com o conforto emocional por parte daqueles que estão em posição de desfavorecimento e, sobre isso, as pesquisas afirmam que as populações que vivem, por exemplo, em favelas, são as mais afetadas pelo coronavírus, especialmente no que se refere aos maiores índices de letalidade da doença, consequência da situação estrutural e das características sociais do local onde vivem (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020).

Sendo assim, viveu-se, nesses tempos, mediante um cenário preocupante em que há, por um lado, um iminente risco contínuo de colapso do sistema de saúde brasileiro e, por consequência, um inquestionável aumento de mortes causadas por um vírus letal e, do outro, há aqueles que negam esses fatos, em busca de um favorecimento pessoal, ou ainda, um conforto emocional.

Ao refletirmos sobre os aspectos acima mencionados entendemos ser extremamente relevante registrar, nessa conjuntura, a importância do diálogo descrito e defendido por Paulo Freire (1974), visto que é no e pelo diálogo entre aqueles que desejam ser pronunciados no mundo e aqueles que não o querem; entre os

que negam aos demais esse direito e os que se acham negados deste direito, que as histórias, as sociedades e os homens se constroem. Por fim, ratificamos, por meio dos princípios da educação dialógica, o quanto os negacionistas buscam negar ao mundo a importância da educação, da ciência e da coletividade como elementos constituídos mutuamente e aceitos pela humanidade como forma de impedir ou minorar a importância de espaços dialógicos democráticos tão necessários para a resolução desse problema de saúde público em benefício do sistema de saúde que atende a população brasileira.

2.2. A PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra "A cruel pedagogia do vírus" (2020), apresenta reflexões acerca das consequências políticas, sociais e econômicas causadas pela pandemia. Além disso, ressalta que esses problemas já existentes foram acentuados diante da nova conjuntura:

> A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. (SANTOS, 2020, p.5).

Nesse sentido, há dois fatos importantes em relação ao capitalismo e ~~a~~ à pandemia que podemos ressaltar: a) As desigualdades sociais que já existiam em decorrência do capitalismo e do sistema neoliberal apenas foram agravadas com o surgimento da pandemia. Ou seja, é um equívoco afirmar que os problemas sociais enfrentados atualmente são opostos a uma situação de normalidade que já vivenciávamos e, b) O enfrentamento da pandemia no Brasil como uma realidade caótica em que milhares de pessoas foram prejudicadas por um vírus mortal, posto que as medidas que deveriam ter sido adotadas foram negligenciadas e cederam espaço para uma disputa ideológica liderada por aqueles que desejam sobrepujar os menos privilegiados socialmente.

Assim sendo, de um lado, o cenário social do Brasil, marcado por problemas estruturais e econômicos, reflete uma realidade social fragmentada, e traz, como consequência, ainda mais prejuízos às populações mais vulneráveis. Boaventura de Sousa Santos (2020) argumenta que:

> Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. (SANTOS, 2020, p.7).

Além disso, é importante salientar que as implicações sociais possuem proporções ainda maiores se pensarmos além dos aspectos econômicos que refletem na realidade de diversos brasileiros. É possível destacar a violência doméstica que aumentou de forma acentuada colocando, especialmente, mulheres e crianças em situação de risco. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020, p.16):

> é sabido que a violência contra as mulheres tende aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres. (SANTOS, 2020, p.16).

Da mesma forma, o sistema de saúde pública vivenciou o agravo causado pela pandemia, visto que não estava preparado para uma situação de grandes proporções emergenciais, como ocorreu, e a situação econômica do Brasil resultou em mais de 13,7 milhões na fila de desemprego, elevando a taxa de 10,5% para 14,3% de desempregados. Como uma das medidas para tentar solucionar parcialmente a crise financeira, surgiu o auxílio emergencial. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que as propostas em relação ao auxílio eram diversas, isso porque o Governo Federal por meio do Ministro da Economia apresentou inicialmente a intenção de disponibilizar uma renda de apenas R$200,00 durante o período de três meses. No entanto, após longas semanas de mobilização foi aprovada a Lei 13.982/2020, que propôs

a renda básica emergencial mensal no valor R$600,00 para atender trabalhadores autônomos, desempregados e microempreendedores, e no valor de R$1.200 para mães-solo que estivessem na condição de trabalhadoras informais.

Torna-se válido salientar que os impasses relacionados a essa medida de renda emergencial resultaram de posicionamentos contrários do próprio Governo Federal, responsável também pelo maior movimento de negação da ciência, da não aprovação da utilização de máscaras, da postura contrária ao distanciamento social e à pausa no funcionamento das atividades comerciais. Decerto, as problemáticas relacionadas à implementação do Auxílio Emergencial prejudicaram enormemente os cidadãos vulneráveis. Primeiro, pela demora em aprová-lo e, depois, ante a incompetência de operacioná-lo, posto que eram inúmeras as filas em frente à Caixa Econômica Federal para cadastramento, longa a demora para o recebimento do benefício e inúmeros os obstáculos relacionados à garantia do acesso e direito à assistência, revelando mais uma vez a não pretensão do Governo em auxiliar, efetivamente, a população mais vulnerável. Indubitavelmente, os impactos da pandemia causaram reflexos também no campo educacional, pois não somente trabalhadores deixaram de ir para seu trabalho, mas alunos também tiveram as portas de suas escolas fechadas, sendo necessária a adaptação de uma rotina diferente, pois nos horários que iam à escola, agora estariam em casa.

Diante da situação, o parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 24 de abril de 2020, reorganizava o Calendário Escolar e indicava a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. A implementação do ERE[19], se deu com a intenção de amenizar a perda do ano letivo.

Dessa forma, no que tange aos desafios do Ensino Remoto, "as escolas, de forma geral, tiveram que passar por um período de trabalho interno para que os professores conhecessem novas plataformas digitais, só depois desta organização é que as aulas retornaram de fato" (SOARES, 2020 p. 42). Os professores, por sua vez, tiveram que se adaptar ao uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, e os alunos, por sua vez, especialmente os de educação infantil, enfrentaram a limitação do contato, ante a dificuldade de acesso, pois, devido à idade, precisavam, na maioria das vezes, da mediação dos familiares, e muitos não dispunham de tempo para ter acesso aos aparelhos eletrônicos e poder acompanhar as aulas. Nesse sentido, no que diz respeito à educação infantil, o parecer CNE/CP nº 5/2020, afirma:

> Sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens (BRASIL, 2020, p.09).

Nesse contexto, é relevante ressaltar como a pandemia refletiu no processo de aprendizagem dos alunos e nas relações escolares, visto que, segundo dados do Inep, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, e a alternativa encontrada para que o sistema educacional continuasse em andamento foram as aulas remotas: as escolas fecharam suas portas para abrir grupos de *WhatsApp* e salas de aula online. Além dos desafios destacados, ainda é possível ressaltar um reflexo importante em relação à modalidade de ensino remoto. Segundo matéria publicada no jornal G1, da Globo, em 02/12/2021, 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estavam fora da escola durante o segundo trimestre de 2021, um número que representa 171% em comparação ao ano de 2019. Esses dados nos fazem entender como as implicações a curto prazo durante o período pandêmico já são evidentes, visto o número acentuado de evasão escolar.

Diante disso, podemos perceber que o Ensino Remoto desafiou as instituições escolares, os professores, os alunos e as famílias, exigindo de alguns o planejamento de novas práticas para garantir a continuidade dos processos e de outros recursos e dispositivos eletrônicos para acessar e se manter em formação.

Por fim, em contexto local, após a emissão de três decretos que suspendiam as atividades temporariamente, o Conselho Municipal de Educação de Rio Branco, em 16 de junho de 2020, aprovou o parecer CME RIO BRANCO nº 01/2020, que orientava as instituições de ensino públicas e privadas acerca

[19] O Ensino Remoto Emergencial, diferentemente do ensino a distância, não possui um planejamento anterior, por se tratar de uma situação atípica e de urgência. Nele a tecnologia torna-se mediadora das aulas presenciais repensadas a partir de estratégias de ensino adaptadas.

da realização de aulas não presenciais. As orientações dispostas no parecer CNE/CP nº 5/2020 sobre aulas não presenciais são aquelas realizadas pela instituição de ensino em momentos em que não é possível a presença física no ambiente escolar.

No que diz respeito à educação infantil, foram propostas ações que utilizaram o portal da escola, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Rio Branco, para realização de desenhos, brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento da criança e o vínculo afetivo em seu núcleo familiar. Não obstante, após a observação das dificuldades que os pais possuíam em relação ao acesso ao portal disponibilizado para realização das atividades, foram criados grupos no *WhatsApp* como alternativa para facilitar a comunicação entre pais e professores, além de favorecer o envio das propostas de atividades para as famílias.

3. DELINEAMENTO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA

3.1. DA ABORDAGEM DE PESQUISA AO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem de cunho qualitativo, pois estrutura-se por meio de informações empíricas e subjetivas, obtidas quando da realização da pesquisa de campo realizada com docentes. Assim, entendemos que, de acordo com Lúdke e André (2014, p. 26), a pesquisa qualitativa se torna "um importante modo de investigação quando possibilita contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado". Além disso, o resultado da pesquisa qualitativa é fruto de uma realidade social rica em diversidade e em significados, tornando-se necessário analisarmos o contexto social em que os interlocutores estão envolvidos, para que haja uma compreensão holística acerca do resultado que pretendemos alcançar (MINAYO, 2007).

Para tanto, a priori, foram convidados a participar da pesquisa 254 professores de educação infantil, que atuam em escolas com crianças de 4 e 5 anos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Destes 189 assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e participaram efetivamente da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionário, disponibilizado *on-line*, via *google forms*, composto por questões que permitiram, num primeiro momento, traçar o perfil dos sujeitos, e, depois, compreender os aspectos positivos, negativos, de superação, dificuldade ou aprendizagens vivenciadas durante o período de ensino remoto.

As respostas obtidas na questão descritiva foram sistematizadas com o IRaMuTeQ, um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica *da open source*, idealizado por Pierre Ratinaud para viabilizar análises textuais desde as mais simples, como a lexicografia básica, até as análises mais multivariadas (CAMARGO, JUSTO, 2013, p.4) e apresentadas em nuvem de palavras que compreende uma análise lexical mais simples.

3.2. O PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Com a intenção de identificar o perfil dos sujeitos, foram apresentadas questões para analisarmos os seguintes aspectos: (a) Idade, (b) Gênero e (c) Formação. No que diz respeito à faixa etária dos participantes, foi possível observar que 78% dos sujeitos encontram-se na faixa etária de 28 a 37 anos, e que existe uma queda no número de docentes atuando com idade superior a 58 anos. Da mesma forma, foi possível perceber que, dentre os participantes da pesquisa, a maioria, cerca de 93,7%, é do gênero feminino. Dessa forma, é possível analisar os dados compreendendo o contexto histórico que envolve a feminilização da profissão docente desde a inserção da mulher no mercado de trabalho, tendo em vista que este era predominantemente masculino, no qual aos poucos as mulheres foram, em decorrência da modernização da economia, inseridas na profissão docente no ensino primário, em meados do século XIX, em um contexto de políticas higienistas e assistencialistas às minorias que surgiam, com a finalidade de cuidar das crianças e bebês desamparados.

Desse modo, subentende-se que a mulher seria ideal para ser responsável pelo cuidado das crianças, uma vez que a figura feminina estava atrelada à maternidade e à domesticidade, vejamos:

> A imagem do sexo feminino estava ligada aos ideais de moralidade cristã, pureza, maternidade e patriotismo, a mulher era valorizada como mãe e esposa, o lar seria o seu domínio e o casamento sua principal aspiração. Os ideais positivistas indicaram a mulher para ser educadora da infância base da família e da pátria, atribuindo as virtudes da professora como sendo as qualidades da

> mãe dando ênfase maior no sentimento (NOGUEIRA e SCHELBAUER, 2007, p. 83.).

Mediante o exposto, é possível destacar dois aspectos importantes em relação a inserção da figura feminina na educação infantil: a) as mulheres que foram inseridas em meados do século XIX como docentes eram provenientes de famílias da classe média e, b) A entrada da mulher como educadora estava intimamente ligada à instrução e ao cuidado maternal em decorrência da "vocação natural" que pressupõe que as mulheres teriam. Na contemporaneidade, a educação infantil ainda exerce o caráter assistencialista de cuidados com as crianças, uma vez que as famílias ainda acreditam que o trabalho do professor, desenvolvido nas creches e pré-escolas, é o de apenas cuidar de seus filhos enquanto eles trabalham, transferindo a responsabilidade familiar para a escola. Por esse motivo, há uma ideia deturpada da imagem do professor como cuidador, não valorizando como profissional importante para a formação social, intelectual e moral dos sujeitos (COSTA, SILVA, BESSA, CALDAS, 2014, p.9).

Em relação à formação, foi possível perceber que 89% dos participantes são graduados em Pedagogia. Em contrapartida, há um número acentuado (11%) de professores atuando sem a devida formação, já que possuem licenciatura em história, português, geografia, inglês, francês ou ciências biológicas, ou, ainda, são bacharéis em teologia, serviço social, sistema de informações, psicologia, recursos humanos ou secretariado executivo. A atuação de docentes sem a formação inicial em pedagogia, ou curso similar, implica no descumprimento do **texto original** da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que afirma:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.43).

Dessa forma, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que diz respeito à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, segundo seu texto original, era necessário Ensino Superior em Licenciatura. Todavia, esse cenário foi alterado, primeiro, por meio da medida provisória n° 746, em 2016 e, depois, regulamentada por força de Lei em 2017. Assim, surge a possibilidade de formação em nível médio, Magistério, para atuar na educação infantil, o que de fato, sem dúvidas, revela um retrocesso em relação à formação de professores.

Tal cenário nos remete a considerar, como afirma Pimenta (1996), que a não preocupação com uma formação substancial de professores está relacionada essencialmente à desvalorização do profissional docente e errônea concepção de que ele é um técnico reprodutor de conhecimentos ou um cuidador de crianças.

Em relação à formação *lato sensu,* foi possível observar que 83,6% são especialistas. Destes, 24,3% possuem especialização em Educação Infantil, 28% em Educação Especial e 11,6% em Psicopedagogia. Desse modo, a princípio, é relevante salientar que a realização de uma especialização, por parte de alguns profissionais, revela a preocupação destes em se manter em processo de qualificação na etapa que atuam, aprimorando conhecimentos para atender às necessidades dos alunos, isso porque o professor, em sua formação inicial, aprende determinados conhecimentos, mas estes não atendem a todas as necessidades de uma sala de aula, pois estas mudam de acordo com a realidade, fazendo-se necessário que o professor esteja em processo formativo contínuo (RODRIGUES, LIMA e VIANA, 2017).

Há, em contrapartida, um número acentuado, 93% dos sujeitos, que não possuem formação *stricto sensu*. Analisando os indicativos da pós-graduação, compreendemos que essa situação reflete a pirâmide do ensino em âmbito mundial (STEINER, 2005). Sendo assim, torna-se relevante indicar que dentre os fatores que contribuem para o estreitamento do ingresso de docentes nos programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* um fator considerável diz respeito aos aspectos regionais, tendo em vista que há um elevado quantitativo de programas de pós-graduação nas regiões sudeste e uma escassez deles na região norte.

Em termos de quantidade, segundo a plataforma Sucupira - CAPES, a região Sudeste possui 1.982 programas de pós-graduação em educação e 3.180 cursos, enquanto a região norte dispõe de apenas 282 programas e apenas 378 cursos. Com base nesses dados, é possível inferir que o quantitativo reduzido de sujeitos com pós-graduação *stricto sensu* na região norte está relacionado à pouca disponibilidade de programas e cursos de pós-graduação na área da educação, demonstrando, de fato, um estreitamento no

ingresso e formação dos professores nos cursos mestrados e doutorados, como se evidencia por meio da análise dos dados de pesquisa apresentados.

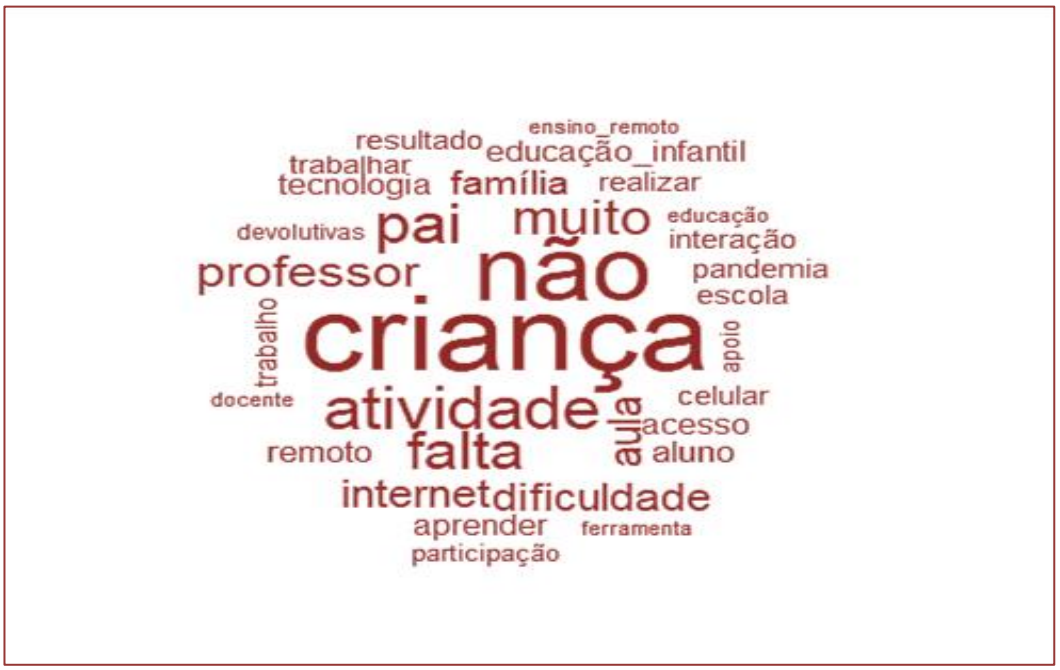
4. DOS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS

Nesse espaço daremos início à apresentação dos dados coletados e de suas análises, com o intuito de problematizar nossa temática de estudo e, por conseguinte, responder nossa questão de pesquisa, qual seja: Como se caracterizou o ensino remoto na educação infantil, durante o período pandêmico, e quais os seus impactos para a atuação do professor e às famílias dos alunos?

Para tanto, apresentaremos as análises dos dados obtidos como respostas à questão assim delineada: **Relate** os aspectos que mais impactam a atuação docente, na educação infantil, e seus resultados, durante o período pandêmico.

A análise foi realizada a partir da sistematização das 189 respostas obtidas em uma nuvem de palavras, Figura 01, utilizando o IRaMuTeQ, vejamos:

Figura 1: Aspectos que mais impactam a atuação docente durante a pandemia



Fonte: As autoras, 2022.

A nuvem de palavras apresenta as palavras mais recorrentes e, assim, torna possível a percepção dos aspectos que mais impactaram a atuação docente, na educação infantil, durante o período pandêmico. Dessa forma, destaca-se que as palavras mais recorrentes encontradas foram as seguintes: **criança, não, atividade, muito, falta, professor, pai, aula, internet, dificuldade, aprender.**

Nesse sentido, torna-se possível destacar o termo criança que está em evidência em relação às demais palavras, nos conduzindo à reflexão do lugar da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem durante o período pandêmico. Sendo assim, no que diz respeito à criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a definem como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12).

Desse modo, a criança, como sujeito que constrói sua identidade a partir das relações, necessita, durante a infância, estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem, sendo a educação infantil uma etapa importante nesse processo. No entanto, apesar do conhecimento dessa fase ser importante para desenvolvimento da criança, durante a pandemia essas relações estiveram restritas ao ambiente familiar, uma vez que elas estavam impossibilitadas de ir à escola, e o contato com a instituição de ensino se constituiu apenas através de salas virtuais. Segundo o que os professores expuseram em suas respostas, alguns nem mesmo consideraram que elas realmente tenham participado da educação infantil, pelo fato de não ter ocorrido interações entre os infantos, educadores e pares da mesma idade.

Portanto, sobre este aspecto do desenvolvimento e interação, seguindo a lógica Walloniana (2000), o desenvolvimento da criança é um processo marcado por conflitos de origem exógena, que se estrutura por meio das ações da criança com o ambiente exterior, quando do contato com o adulto e com a cultura. Nesse sentido, "a distinção entre o eu e o outro só se adquire, progressivamente, num processo que se faz pelas interações sociais" (Wallon *apud*, Galvão, 2000. p.50).

Sendo assim, durante a pandemia, enquanto o contato das crianças esteve restrito à família, é possível afirmar que, dentro das possibilidades, houve desenvolvimento e aprendizagem, contudo, restrito à sua própria cultura, impossibilitando relação com as diferentes realidades. Ou seja, as interações restritas ao núcleo familiar, durante o período de ensino remoto, impactaram o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil.

Além dos apontamentos destacados, que refletem a posição da criança no ensino remoto, é necessário ceder espaço, também, à análise da atuação docente durante esse período. Partindo do exame realizado a partir das respostas obtidas, pode-se perceber a dificuldade que eles tiveram em relação à adaptação às ferramentas digitais que, segundo eles, exigiu que se reinventassem para aprender e, ao mesmo tempo, para ensinar e oferecer o mínimo de qualidade aos processos disponibilizados às crianças. Tal situação, indubitavelmente, ocasionou um desgaste psicológico, emocional e profissional.

Ressalta-se ainda que os relatos apresentados pelos professores indicam que não houve nenhuma capacitação/orientação para auxiliá-los no manuseamento das ferramentas digitais. Sobre isso, torna-se importante destacar o fato de que, desde a Revolução Industrial, as ferramentas tecnológicas surgiram com a intenção de se tornar uma "extensão do braço humano" e "facilitar" o trabalho (SAVIANI, 2020).

No entanto, apesar de elas se caracterizarem como uma possibilidade de auxílio à atividade pedagógica, ao mesmo tempo desafiam o professor em dois aspectos que podem ser destacados: a) período de adaptação dos docentes a essas ferramentas digitais sem formação que facilitasse a aprendizagem, manuseio e desempenho e, b) a falta de suporte por parte das Instituições responsáveis, secretaria e escola, seja por meio de auxílio financeiro, que afeta a qualidade da internet, visto que a maioria dos docentes alega que não possui conexão de qualidade, e aparelhos digitais, ou, ainda, pelo apoio de estar presente constantemente, monitorando e auxiliando nos impasses que se apresentaram. Sobre isso,

> Demanda-se do professor atual que este solucione em sua sala de aula diversos problemas da contemporaneidade e, no entanto, não lhes são oferecidas as ferramentas, os recursos e nem a formação mínima necessários para tal exercício. (SÁ e NETO, 2016, p.2).

Sendo assim, o trabalho docente se caracterizou, em tempos pandêmicos, por inúmeros desafios que demandaram do profissional uma reinvenção em sua atuação, de forma a se munir de novas/melhores ferramentas/equipamentos, organizando novas/outras práticas para alcançar os alunos, aliadas ao sentimento de medo, gerado pela condição pandêmica, pela imposição do isolamento e pelas perdas de familiares e amigos.

Para além disso, outro desafio refere-se ao engajamento e participação das famílias dos alunos, durante esse período, isto porque muitos pais não tinham as mínimas condições de auxiliar efetivamente os filhos quando da realização das atividades propostas, e outros, no entanto, se abstiveram do processo. Nesse sentido, ratifica o exposto a fala do professor 37: *"Falta de apoio de alguns familiares, nem todas as crianças têm acesso às tecnologias e Internet, os pais que não são alfabetizados e têm dificuldade de auxiliar os filhos."*

Se, de um lado, a falta de equipamentos/ferramentas foi um desafio para o professor, é necessário considerar que, de outro, ela esteve presente também nas casas dos alunos e, com isso, além dos fatores inerentes ao desenvolvimento da criança e à atuação docente, no período pandêmico, existiram também

às ausências e dificuldades encontradas nos espaços ocupados pelos estudantes. Tal situação retrata a realidade da grande maioria das escolas públicas, uma vez que, como mencionado pelos sujeitos de pesquisa, nem todas as crianças possuem ferramentas tecnológicas em casa para participar das aulas, ou, ainda, a presença de pais que manejam com presteza tais ferramentas e que possuem tempo para auxiliar na realização das atividades.

Nesse sentido, esse cenário caracteriza-se como parte do permanente estado de crise já existente na sociedade atual, e que foi, sem dúvida alguma, agravado durante a pandemia, período em que a desigualdade na organização social é evidenciada quando exclui as famílias que, em sua maioria, não tiveram as mesmas oportunidades de acesso à educação, revelando que a pandemia não é cega e possui alvos privilegiados (SANTOS, 2020).

Nesse contexto, ao observarmos esse cenário de desigualdades acentuado pela pandemia e os seus impactos na educação, é notável a necessidade de políticas públicas que contemplem os mais vulneráveis, ou aqueles que estiveram "a sul da quarentena", como afirma Boaventura de Sousa Santos (2020). É importante ressaltar que, apesar de terem sido criadas algumas ações, elas foram notoriamente insuficientes para solucionar os problemas durante o período mais crítico da pandemia e, da mesma forma, para amenizar aqueles que já existiam e foram duramente agravados pelo estado de calamidade instituído no período pandêmico. Logo, no que diz respeito à educação, de forma específica, podemos assegurar que as ações realizadas não responderam minimamente às necessidades educacionais impostas aos professores, estudantes e familiares durante o período de realização do ensino remoto.

Destaca-se, ainda, que se a União, como organização governamental máxima, não planejou e executou ações para assegurar a manutenção, com qualidade, da educação básica durante o período pandêmico, tampouco as Instituições Estaduais e Municipais conseguiram suprir tais necessidades, pois, como demonstram nossos achados de pesquisa, não foram instituídas políticas eficientes à educação pública para que os professores pudessem, efetivamente, desenvolver suas práticas pedagógicas. Nessa mesma perspectiva, a maioria das famílias não conseguiu encontrar condições para que seus filhos acompanhassem as aulas remotas, pois, na maioria das vezes, não dispunham de recursos de conexão de internet ou aparelhos eletrônicos e, da mesma forma, nem sempre puderam usufruir da condição de permanecer em isolamento social, pois, também por omissão do poder público brasileiro, se viram obrigadas a estar nas ruas para garantir, fora de casa, expostas aos riscos do contágio e complicações da doença, sua sobrevivência.

Desse modo, tal situação, indubitavelmente, reflete um verdadeiro descaso, por parte das autoridades governamentais, em relação à vida, à educação e à qualidade do ensino remoto, durante a pandemia. Além disso, tal descaso não se encerra no período pandêmico, pois é evidente, em cenário local, regional e nacional que, com raras exceções, a retomada das atividades também se faz de forma precária, sem nenhuma preocupação em realizar um diagnóstico efetivo da situação dos alunos e, da mesma forma, a proposição de ações diferenciadas para apoiar docentes e discentes na superação de possíveis dificuldades. Ou seja, a situação da educação brasileira, que, historicamente, vem sendo ameaçada pela omissão do poder público, sofreu ainda mais durante a pandemia, e segue sofrendo e sendo penalizada agora no período pós pandêmico, quando toda a culpabilização e responsabilização é transferida aos professores, estudantes e seus familiares.

Portanto, ao compreendermos a conjuntura em que as famílias, professores e educandos estão inseridos, e que esta interferiu direta e indiretamente no ensino remoto, é possível apontar os aspectos importantes que estão relacionados a ele. Assim, segundo Saviani (2020), existem três requisitos fundamentais para que o ensino remoto funcione adequadamente:

> a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
>
> b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
>
> c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 6).

Obviamente, como já exposto, essa realidade não está presente no município de Rio Branco, visto que há crianças e educadores em diversos contextos sociais com necessidades diferentes, o que determinou os processos de ensino e de aprendizagem, pois não se trata apenas de oferecer educação a todos, mas de garantir qualidade de acesso ao ensino oferecido, como consta na carta constitucional de 1988, em seu art. 205:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.135).

Ademais, ainda que o contexto pandêmico tenha sido uma surpresa para todos, permanece como dever do Estado estabelecer políticas públicas que garantam o acesso e permanência, inclusive, durante o ensino remoto, e que contemple educandos, familiares e docentes. Em suma, a responsabilização era cabível à União, aos Estados e aos Municípios, que deveriam ter apoiado os professores na realização das atividades remotas, prestando assistência às famílias e garantindo o acesso a todos, contemplando os que estão à margem da sociedade, em um isolamento dentro de outro isolamento, a partir de uma perspectiva política, cultural e ideológica (SANTOS, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as questões que estiveram relacionadas ao contexto da pandemia causada pela covid-19, a suspensão das atividades presenciais de ensino emergiu no âmbito da educação remota como alternativa de emergência na tentativa de contornar os impactos no calendário escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário, mais uma vez, salientar que a situação de crise já era realidade mundialmente reconhecida nas diversas esferas sociais, mas com o advento da pandemia tais problemáticas foram agravadas, ocasionando impactos sociais, principalmente, no campo educacional. Portanto, tratando-se da educação, os impactos foram sentidos principalmente pelos educadores, estes que necessitam se reinventar para garantir que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade, mesmo sem o auxílio de políticas educacionais.

Sendo assim, a partir das análises dos dados coletados junto aos professores que atuam na educação infantil, no município de Rio Branco, Acre, evidenciou-se que, dentre os fatores que estiveram relacionados à atuação docente, em tempos pandêmicos, podemos destacar: (a) a adaptação dos professores às ferramentas tecnológicas, ao mesmo tempo em que surgiu a necessidade pensar novas/outras metodologias para garantir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, (b) a ausência do poder público, que não auxiliou docentes, discentes e suas famílias. Além disso, evidencia-se que a modalidade remota, na educação infantil, interferiu no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente daquelas cujas famílias não têm condições efetivas de participar ativamente das atividades propostas. Não obstante a isso, torna-se necessário destacar que, além dos impactos vivenciados durante a educação infantil, há os impactos sentidos posteriormente no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, tendo em vista o fato de que a maioria das crianças estão tendo o contato com o ambiente escolar presencialmente pela primeira vez após o ensino remoto.

Portanto, compreendemos que as relações estabelecidas dentro da escola são importantes para o desenvolvimento da criança, evidenciando que a educação, por sua natureza, necessita ser presencial, como uma ordem não material na qual o produto não pode ser separado do seu ato de produção (SAVIANI, 2020), ratificando, por meio disso, que o ensino remoto não é a modalidade ideal para os processos de ensino e aprendizagem, principalmente em se tratando da educação infantil, etapa na qual as crianças necessitam interagir e estabelecer relações afetivas com seus pares, da mesma faixa etária, para, por meio deles, conhecer e estabelecer relações com as diferentes culturas, como está previsto nas diferentes Diretrizes Curriculares, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

[1] ACRE. Decreto n ° 5.465, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito do Estado do Acre, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Diário Oficial do Estado, nº12.760, p.02, 17 de mar de 2020.

[2] ACRE. Parecer nº 01/2020. Orienta as instituições educativas públicas e privadas que compõem o sistema municipal de educação de Rio Branco-Acre a respeito da realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Diário Oficial do Estado, nº 12.821, p. 55 - 58, 19 de jun de 2020.

[3] BRASIL. Câmara aprova auxílio de R$ 600 para pessoas de baixa renda durante epidemia. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 26 de março de 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/648863-camara-aprova-auxilio-de-r-600-para-pessoas-de-baixa-renda-durante-epidemia/ Acesso em: 10 de Dezembro de 2021.

[4] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

[5] BRASIL. Decreto n° 10.282, de 20 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10282-20-marco-2020-789863-publicacaooriginal-160165. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

[6] BRASIL. Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação. Censo Escolar: 2020. Inep: Brasília, 2021.

[7] BRASIL. Informes Diários Covid-19. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-21-584-402-pessoas-estao-recuperadas-no-brasil. Acesso em 10 de Janeiro de 2022.

[8] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação: Brasília, 1996.

[9] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

[10] BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 12 de jan. de 2022.

[11] BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /. Acesso em: 25 de maio de 2022.

[12] CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-18, 2013.

[13] CAPES. Plataforma sucupira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 12 de mai de 2022.

[14] COSTA, Francisca Thais Pereira et al. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.

[15] CUNHA, Francimara de Sousa, FERTS Enia Maria, BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na educação infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. Revista Educar Mais, vol. 5, nº 3, p. 570 - 582, 2021.

[16] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

[17] FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Análise da frequência, incidência, mortalidade e letalidade por Covid-19 nas favelas cariocas. Boletim Socioepidemiológico da Covid-19 nas Favelas, n. 1, 2020. Portal Fiocruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2020.

[18] G1. Evasão escolar de crianças e adolescentes aumenta 171% na pandemia, diz estudo. São Paulo, G1, 02 de dez. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 12 de jan de 2021

[19] GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.

[20] GARCIA, Rosalbo Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013 p.101. disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 de abr de 2022

[21] MINAYO, Maria Cecília de Souza. Org. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Abrasco, 2007.

[22] MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/?lang=pt. Acesso em: 11 de jan. de 2022

[23] NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. HISTEDBR: Campinas, n.27, p.78 –94, set. 2007.

[24] ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de Covid-19. Brasília, 2020.

[25] PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ. São Paulo, v.22, n2, p 72-89, jul./dez 1996.

[26] PREFEITURA DE RIO BRANCO. A Prefeitura de Rio Branco realiza busca ativa para o retorno das aulas presenciais nas escolas do município. 2021. Disponível em: http://www.riobranco.ac.gov.br. Acesso em: 14 de Maio de 2022

[27] RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Wiliams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes docentes em ação, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

[28] SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

[29] SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

[30] SOARES, Savia Bona et al. Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil. Brasil: Terra Sem Amos, 2020.

[31] STEINER, João. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. Estudos avançados, v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005.

[32] UNICEF. Cartilha auxílio emergencial Covid-19. Brasília: UNICEF no Brasil, 2020.

[33] VASCONCELOS, Sueli. Estado de Minas. O coronavírus e a globalização econômica. 26 de abril de 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/colunistas/sueli-vasconcelos/2021/04/26/noticia-sueli-vasconcelos,1260033/o-coronavirus-e-a-globalizacao-economica.shtml acesso em: 10 de jan de 2022.

[34] WERNECK, Guilherme Loureiro, CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. Editorial. Cad. Saúde Pública 36 (5) 8 Maio 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n5/e00068820/. Acesso em 20 de abril de 2022.

Capítulo 6

Desafios de um estágio docente na Educação Infantil em tempos de pandemia

Rejane Ramos Klein

Mariana Silva Carlos

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um relato reflexivo sobre um estágio docente realizado em 2022 com uma turma de dez crianças com idades de três e quatro anos em uma escola pública de Educação Infantil no interior do estado do Rio Grande do Sul, mostrando alguns desafios envolvidos nessa prática, tendo em vista o contexto de (pós)pandemia. O projeto "Corpo e Identidade" foi construído a partir de alguns autores, como Marita Redin (2017), Djamila Ribeiro (2019) e Gandhy Piorski (2016), que contribuíram para pensar a prática de estágio, bem como as estratégias e atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil. O projeto teve como foco as questões relacionadas ao corpo biológico e ao corpo cultural, permitindo às crianças o reconhecimento das partes do corpo, dos cinco sentidos e da higiene, assim como a identificação dos seus traços étnico-culturais, valorizando a diversidade e estimulando o pertencimento social. Evidencia-se, a partir desse estágio, que o contexto da (pós)pandemia traz muitos desafios organizacionais, de ordem macro e micro, à prática docente, a qual precisa considerar em seu planejamento as novas demandas das crianças, que ficaram dois anos distantes da escola. Percebe-se, ainda, a importância da política pública em educação e do papel do Estado Brasileiro no aporte dos investimentos necessários em todas as etapas e modalidades, garantindo o direito de todos/as os/as estudantes a aprender e a desenvolver-se. Por fim, ressalta-se que a ressignificação dos saberes docentes, especialmente os do campo da Educação Infantil, é fundamental para constituir um processo de formação inicial do/a pedagogo/a como um/a pesquisador/a atento/a às problemáticas específicas deste momento histórico.

Palavras-chave: Educação Infantil - Estágio docente – Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

O estágio docente é parte fundamental da formação inicial de um/a estudante de Pedagogia, sendo a Educação Infantil uma das etapas a serem cumpridas como exigência curricular obrigatória. Mais do que um requisito obrigatório, trata-se de um momento prático de exercício da docência, mas que não se restringe a essa ideia de vivência do "aqui e agora", de um exercício teórico-prático ou mesmo de uma experimentação do "porvir". Tal como nos ensinam Pimenta e Lima (2006), o estágio deve superar o entendimento simplista de ser considerado apenas como imitação de modelos escolares, ou ainda, como uma priorização da instrumentalização técnica. É na esteira dessas autoras que nós, estudante e professora orientadora, nos propomos a relatar, de forma reflexiva, uma prática de estágio desenvolvida no primeiro trimestre de 2022 em um turma de maternal II, em uma escola pública urbana localizada no estado do Rio Grande do Sul.

Sabemos que uma turma se constitui em suas diferenças individuais, mas será importante caracterizá-la de modo mais geral, a fim de que se compreendam algumas práticas que serão a seguir descritas. A turma de maternal II é formada por dez crianças com três e quatro anos de idade, sendo três meninos e sete meninas. Apenas uma criança usava fralda e alimentava-se exclusivamente na mamadeira; as demais já tinham alguma autonomia em relação ao uso do banheiro e da alimentação, utilizando talheres e copos. Se compreendemos a docência como uma prática social e educativa, no sentido de ser comprometida com a realidade social, importa também destacar que a frequência das crianças nesse período pandêmico[20] foi bastante irregular. Os motivos estavam ligados a doenças, como resfriados, gripes e viroses, que são muito frequentes, especialmente em uma escola que tem uma importância social muito grande, por estar localizada em um bairro de famílias trabalhadoras, as quais muitas vezes não conseguem garantir o direito à saúde de seus filhos e filhas.

O estágio docente pode ser entendido como uma prática social e de pesquisa, tal como afirmam Pimenta e Lima (2006). Por isso, a reflexão sobre essa experiência remete a um entendimento de prática que envolve:

> [...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela [pesquisa] pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 14).

Considerando esta relação, é possível reconhecer o quanto é desafiador desenvolver uma prática docente na Educação Infantil, pois é necessário considerar as especificidades da infância e, ao mesmo tempo, esse lugar de professor/a iniciante, recém-chegado/a ao mundo da docência e muitas vezes ainda em processo de transição, deixando de ser estudante para ocupar a posição de professor/a. Segundo Lima (2021, p.133), "mesmo que a graduação em Pedagogia tenha fornecido repertório acadêmico para o desenvolvimento profissional, são os primeiros anos de docência que conferem significados aos saberes apreendidos".

Além das especificidades da infância e do tornar-se docente, importa ainda contextualizar de modo sucinto o momento atual em que essa prática de estágio foi desenvolvida. Iniciado em março de 2020, o contexto é marcado pela pandemia de Covid-19, que está presente ainda entre nós neste primeiro semestre de 2022 – presente em seus efeitos diretos, pelo risco de contaminação e/ou pelas mortes de amigos e familiares, ou indiretamente, pelo contexto de crise social, política e econômica que marca a atual conjuntura do país. Nesse sentido, o dado mais alarmante diz respeito à insegurança alimentar que atinge 125,2 milhões de brasileiros, ou seja, mais da metade da população do país, de acordo com o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar (II VIGISAN), realizado em 2021 e 2022 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

Em relação à educação no contexto pandêmico, foi instituído pelo Estado brasileiro o Ensino Remoto Emergencial[21] em todos os níveis e modalidades de ensino das redes públicas e privadas como estratégia

[20] Situaremos com mais detalhes esse contexto de pandemia de Covid-19.

[21] O estado de calamidade pública foi reconhecido oficialmente pelo Decreto Legislativo Nº 6 de 18 de março de 2020. A partir de então, o Conselho Nacional de Educação emitiu pareceres periódicos, de acompanhamento e orientação acerca da adoção emergencial de novas diretrizes nacionais, momento que provocou muitas dúvidas e instabilidades para todo o sistema educacional. O primeiro Parecer do CNE foi aprovado em 28 de abril de 2020 e versou sobre a Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19. As normas educacionais

didática e pedagógica para manter os vínculos dos/as estudantes e da comunidade escolar durante o isolamento social. As medidas tiveram caráter temporário, e o ensino podia ser mediado por tecnologias digitais ou não. Contudo, as medidas mostraram-se insuficientes, não só porque nem todas as famílias dispõem de equipamentos eletrônicos e/ou de internet em casa[22], mas também pela própria natureza da educação básica, especialmente da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que o envio de atividades pedagógicas a serem realizadas em casa, por mais qualificadas e regulares que fossem, não garantiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Tal situação compõe um cenário de muitos desafios a serem superados. Isso porque, além da desigualdade escolar no âmbito cognitivo, relativo às aprendizagens produzidas pelo distanciamento social, que afastou os/as estudantes da escola por um tempo, e do não acesso de muitos às tecnologias digitais, há também o enfraquecimento, de modo geral, dos direitos de igualdade conquistados, especialmente para uma determinada camada social, a mais empobrecida.

Ainda sobre esse contexto, importa mostrar que os/as professores/as vivem um momento de "exaustão docente", em razão da sobrecarga de responsabilidades, pois além do trabalho habitual foi necessário criar novas estratégias, tal como explicitado pelas autoras citadas a seguir.

> [...] inventar estratégias que consigam transferir seu funcionamento para dentro da casa de estudantes e professores. Assim, as escolas devem orientar seus professores a inventarem essas estratégias, tendo em vista que, como mostra a empiria desta pesquisa, a maior parte da responsabilidade em lidar com essa questão foi delegada aos docentes de modo individualizado. Nem escolas, nem redes de ensino, conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder. (SARAIVA; TRAVERSINI & LOCKMANN, 2020, p.17).

Considerando esse pano de fundo em que foi desenvolvido o estágio, buscamos descrever algumas práticas realizadas com as crianças, a fim de refletir sobre as diferenças, as desigualdades e os desafios implicados nesse fazer docente. Essa prática de estágio, que é ao mesmo tempo exercício teórico-prático da docência porque envolve a ideia de pesquisa, visa a contribuir com discussões relativas à educação escolar, a qual precisa cada vez mais ser fortalecida. Neste momento histórico, novas problemáticas exigem reflexões mais profundas que possam auxiliar nossa compreensão e construção de caminhos que passam por diferentes ordens, sejam elas sociais, políticas, culturais, educacionais ou econômicas.

2. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA EM QUE SE CONSIDERAM AS DIFERENÇAS

O estágio foi desenvolvido a partir de um projeto cujo tema central era "Corpo e Identidade". O objetivo geral era trabalhar o corpo biológico e o corpo cultural, permitindo o reconhecimento das partes do corpo, dos cinco sentidos e da higiene, assim como a identificação de traços étnico-culturais, valorizando a diversidade e estimulando o pertencimento social[23]. Para tanto, a estratégia do brincar ganhou centralidade, uma vez que é pelo brincar, que envolve o movimento corporal e a livre imaginação, que a criança descobre e reconhece o mundo e, ao reconhecê-lo, reconhece a si e o seu pertencimento nesse território (PIORSKI, 2016).

O planejamento ancorou-se em contação de histórias de literatura infantil, em brinquedos, tais como bonecas de diferentes cores, elementos da natureza presentes no cotidiano, como gravetos, sementes,

excepcionais a serem adotadas no período de calamidade só foram sancionadas pela Lei Nº 14.040, em 18 de agosto de 2020, com vigência para todo o ano letivo de 2020 e 2021.

[22] De acordo com dados publicados pela UNICEF em maio de 2020, 17% de estudantes entre 9 e 17 anos, ou seja, 4,8 milhões de brasileiros, não têm acesso à internet em casa. Fonte: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis

[23] Inicialmente, os objetivos de aprendizagem previstos no Projeto de Ensino abrangiam habilidades de todos os cinco Campos de Experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular e conhecimentos de diversas áreas. No decorrer da prática, verificou-se a necessidade de focar nos campos "O Eu, o Outro e o Nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", com atividades relacionadas às áreas da Linguagem e das Ciências Sócio-históricas.

ervas e, inclusive, alimentos, como amendoim com casca e gengibre. Os encontros com as crianças, realizados diariamente durante quatro horas, envolviam estratégias para fugir das borrachas de EVA e dos brinquedos prontos de plástico, caminhando no sentido do natural e do sensível ao meio ambiente e proporcionando experiências sensoriais únicas, orgânicas e vivas.

Contudo, aquilo que parecia um planejamento platônico bateu de frente com a necessidade de considerar as questões emocionais trazidas pelas crianças. Além das demandas de aprendizagem próprias da faixa etária, as quais estudamos no curso, as crianças trouxeram "novas" demandas, relativas ao contexto da pandemia, o qual foi descrito na introdução do texto. Questões relacionadas ao isolamento social, ao distanciamento das crianças da escola e ao empobrecimento das famílias trabalhadoras afetaram em cheio a prática docente.

Apresentamos a seguir, de modo mais específico, algumas atividades desenvolvidas no estágio, para pontuar os desafios e as problematizações que precisamos considerar como docentes em constante formação.

2.1. O CORPO BIOLÓGICO: SENTIR O MUNDO [OS CINCO SENTIDOS]

A narrativa a seguir apresenta-se em primeira pessoa do singular, demarcando a atuação de uma das autoras deste artigo diretamente com as crianças no estágio.

Estando ainda no período da observação, logo na primeira semana de estágio, acompanhando a turma no pequeno *playground* da escola, juntei um balde do chão, esses de praia, com brinquedos de partes do corpo. Algumas crianças já estavam à minha volta, curiosas com minha presença, e aproveitei para fazer perguntas:

> *- O que é isso? Perguntei, apontando para o brinquedo que imitava uma "mão".*
>
> *Alguns responderam "pé", outros nem falaram nada.*
>
> *Então, perguntei sobre outra parte do corpo, o "pé".*
>
> *- Como é o nome desse?*
>
> *Da mesma forma, nem todos souberam o nome.*

Esse foi o ponto que motivou a escolha do tema "Corpo". Surgiu de um "ingênuo" questionamento às crianças e da observação de uma lacuna na identificação das partes mais elementares do corpo, como as mãos – lavar as mãos, algo que todo mundo precisou parar para reaprender a fazer na pandemia.

O tema "Corpo" foi uma questão central e subdividiu-se no corpo biológico, com a identificação dos membros superiores e inferiores, bem como das partes do rosto, relacionando-as com os cinco sentidos, e os cuidados de higiene e alimentação necessários com esse corpo.

No desenvolvimento das atividades ligadas ao tema, foram observados dois desafios que se destacaram em relação às crianças. Um deles se refere à **oralidade**, e o outro à **alimentação**. Não por acaso, ambos diz respeito à boca e ao sentido do paladar, ou seja, à nutrição e à linguagem.

A escola, especialmente a de Educação Infantil, tem um papel fundamental no desenvolvimento da oralidade e na construção de habilidades voltadas à alimentação. Nesta turma de maternal II, praticamente todas as crianças haviam frequentado o berçário. Porém, depois desses dois anos em casa, foi notória a descontinuidade nos seus processos de desenvolvimento da expressão verbal e de aceitação da alimentação escolar.

Na turma, das dez crianças, algumas não pronunciavam o próprio nome. Reconheciam o som do seu nome, atendiam quando chamadas, mas não verbalizavam. No decorrer das atividades, a expressão mínima de um simples "sim" ou "não" foi aparecendo de forma muito significativa. Às vezes, parecia que as crianças "travavam" quando lhes era solicitado que falassem – situação que não esperava encontrar quando elaborei o projeto de atuação.

A prática docente foi aos poucos sendo revisitada, repensada e refletida a partir dessas situações que as crianças iam apresentando em sala de aula. Além de rever as atividades, foi preciso ressignificar o olhar sobre essas crianças. Foi extremamente necessário desenvolver a escuta e a paciência, reduzindo o tempo de fala docente para poder ouvi-las, cada uma a seu modo, a partir de suas expressões, que nem

sempre estavam na oralidade. Foram muitos momentos envolvendo atividades coletivas, como roda de conversa, brincadeiras e danças.

Também desenvolvemos tarefas individuais com intervenções específicas. Além dessas atividades que envolviam planejamento prévio, foi necessário atentar para a rotina diária das crianças e fazer desses momentos importantes oportunidades de aprendizagens. Na Educação Infantil, é fundamental entender que o planejamento se constitui a partir da ideia de "deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos". (REDIN, 2017, p.26). De acordo com a autora, devemos planejar refletindo constantemente sobre a experiência, pois isso nos possibilita confrontar os fatos, os acontecimentos, nossas verdades e teorias com a criança concreta, com suas intensidades. Assim, o planejamento não pode ser rígido; ele precisa considerar a criança no seu todo, reconhecendo suas especificidades, suas diferenças, história de vida, desejos e necessidades (REDIN, 2017).

Tendo em vista essa rotina como possibilidade de intervir pedagogicamente e refletir sobre ela, ressaltam-se aspectos dos momentos de alimentação da turma na escola. Pelo turno da manhã, a escola oferece duas refeições: café às 8h30 e almoço às 10h30. O café consistia em pão e leite, e o almoço atendia às exigências da nutricionista, sendo oferecido em quantidade suficiente, e o preparo envolvia o esmero das merendeiras da escola.

No ato de comer, a turma era bem dividida: havia as crianças que comiam de tudo porque estavam com fome, as que preferiam comidas ricas em sódio e gordura[24] em vez da refeição da escola e as que não comiam nada de alimento sólido, apenas o leite na mamadeira. Observam-se, a partir daí, muitas relações com esse contexto de pandemia e, ao mesmo tempo, algumas possibilidades de intervenção pedagógica. A alimentação escolar é composta por um cardápio diversificado e nutricionalmente completo, com proteínas, cereais, carboidratos e vitaminas, e o distanciamento das crianças da escola significou também o distanciamento desses hábitos alimentares.

Para iniciar uma educação para a alimentação saudável, selecionou-se o livro *Hum, que gostoso*, de Sonia Junqueira (2013), disponível na biblioteca da escola. Além de o livro ilustrar alimentos que estavam presentes na alimentação escolar das crianças, o que é importante para a materialização e identificação, a história abordava o ciclo do crescimento, com o nenê mamando e a criança com dentes mastigando. Essa história foi contada uma vez, mas depois as crianças a contaram muitas vezes, especialmente antes da refeição. Relacionar a boca, os dentes, os alimentos e o crescimento fez muito sentido para a turma, tanto que criaram a representação do "forte" para quem comia e a do "fraco" para quem não comia – uma forma, portanto, de "cuidado de si".

Para fortalecer a importância da alimentação, enfatizou-se ainda que o momento da refeição podia ser visto como um evento muito significativo, que passava por diferentes rituais de higiene, preparação e concentração: lavar as mãos, sentar-se confortavelmente, acalmar-se, respirar, cantar a musiquinha, rezar e agradecer, olhar o prato, sentir o cheiro, nomear e desejar os alimentos. Permanecer com as crianças durante toda a refeição, oferecer ajuda para pegar a colher e sentar oferecendo-lhes companhia faziam parte desses rituais. Segundo relato que obtivemos de alguns familiares, as crianças passaram a descrever em casa os itens da refeição, citando um por um dos alimentos oferecidos na escola.

Na semana da Páscoa, optou-se por trabalhar sobre a boca, exatamente para dar sequência ao tema da alimentação e introduzir a escovação. A brincadeira era "comer comida de coelho, para pular como coelho". Uma história de coelho foi contada, e, ao longo da semana, foram levados alguns elementos para a sala de aula, tais como: amendoim com casca, cenoura, couve, chá de macela e barba de pau[25]. As crianças puderam tocar todos os materiais, manuseá-los, sentir os aromas, as texturas e o sabor. A experimentação desses elementos provocou muitas inspirações e criações: as casquinhas de amendoim viraram canoas, chapéus de dedo e personagens de histórias. Essas histórias foram provocando alguns deslocamentos

[24] Um estudo recente do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC) mostrou que o consumo de alimentos ultraprocessados aumentou na pandemia. Entre as causas, estão a hiperinflação dos alimentos *in natura* em comparação com os alimentos industrializados, que são baratos e vêm prontos, tornando-se a melhor alternativa para as famílias trabalhadoras que tiveram seus rendimentos reduzidos e que dispõem de pouco tempo para o preparo das suas refeições. Alimentos como miojo, margarina, biscoitos e salgadinhos estão entre os itens com maior crescimento de consumo, influenciando diretamente a construção dos repertórios de sabor e paladar das crianças. Fonte:https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-11/consumo-de-alimentos-ultraprocessados-cresce-na-pandemia

[25] Esses elementos foram adquiridos na feira de produtores local, sendo, portanto, parte da cultura desse território e contribuindo para a construção do sentimento de pertencimento social.

entre as crianças. Destaca-se um aluno em especial, que no almoço só tomava leite na mamadeira, se recusava a sentar à mesa e ameaçava chorar quando estava diante do prato; nesse dia, ele aceitou o desafio de abrir o amendoim para ver o que tinha dentro. Sentou-se atento e, com os dedos, pôs-se a manipular as cascas e a pele do amendoim. No dia seguinte, também aceitou tocar na cenoura para contorná-la na folha de atividades.

2.2. O CORPO CULTURAL: SER NO MUNDO [IDENTIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO]

As questões que dizem respeito ao "corpo cultural" puderam complementar ou mesmo aprofundar o que foi trabalhado sobre o corpo biológico, pois não se trata de temas que se opõem, mas que se complementam. Trabalhar questões que envolvem a identidade étnico-racial, a diversidade e o reconhecimento si e do outro possibilita às crianças um espaço de se reconhecer e conviver nas diferenças. Juntamente com o estímulo da verbalização do nome próprio, que tem importância na construção da identidade individual, trabalhamos a identificação visual da face e características de cada um, como cor da pele, dos olhos e do cabelo. A intencionalidade pedagógica nesse tema era que as crianças pudessem reconhecer-se a partir de imagens positivas de si mesmas e dos outros, na medida em que essa construção necessariamente se dá em um ambiente coletivo, mediado pela professora e com a valorização de cada um/a, com tratamento respeitoso e convívio gentil entre os colegas.

Como já era de se imaginar, o isolamento social trouxe consequências para a interação e socialização das crianças, e recuperar os dois anos com restritas relações sociais e longe da escola foi uma tarefa que precisou ser incluída no planejamento. Brigas e comportamentos possessivos com os brinquedos, dificuldades de desenvolver brincadeiras em grupo, disputas por atenção da professora, entre outras coisas que costumamos compreender como próprias da idade, estavam sendo potencializadas nesse retorno das atividades presenciais na escola. Nesse sentido, o trabalho sobre a identidade não se restringia ao reconhecimento de si, de quem sou e como sou neste mundo, estendendo-se também a como me relaciono com os outros, uma vez que o respeito e a gentileza nas interações, brincadeiras e convivência sempre demandaram intervenção junto à turma.

Retomamos mais uma vez Redin (2017, p. 27) quando afirma que o planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente:

> [...] quando se torna presente, quando dá visibilidade às nossas observações e avaliações, por meio de registros, diários de bordos, de campo. Pelos registros nossas marcas virão à tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janelas para nossos pensamentos e imagens. Revendo-os podemos revisitar nossos princípios e analisar nossa prática, com as crianças, com a escola e conosco mesmo.

O caderno de registro foi utilizado diariamente durante a observação e também após as práticas desenvolvidas, o que permitiu visualizar o tema da identidade. Em conversa com a professora da turma, percebemos que, das dez crianças, apenas duas eram de cor branca.

Como mulheres brancas, estamos cientes da necessidade desse constante desacomodar-se no tema da educação antirracista. No decorrer do curso de Pedagogia, esse debate esteve presente em diversas disciplinas, cujas reflexões foram baseadas nas contribuições da filósofa Djamila Ribeiro (2019). Defende a autora que um dos primeiros passos é reconhecer o racismo internalizado em nós, brancos e negros, mediante um processo de "*revisão crítica profunda sobre si e do mundo*" (p. 5). No entanto, reconhecer o racismo estrutural é uma coisa, mas outra é conseguir educar para o antirracismo, considerando-o na organização e planejamento das práticas a serem desenvolvidas na escola, especialmente na escola pública.

> Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Aceitar essa revisão crítica proposta por Djamila Ribeiro (2019) a partir do livro *Pequeno manual antirracista* tornou-se uma possibilidade de trabalhar internamente primeiro, reconhecendo-nos a partir dos diferentes lugares sociais que ocupamos, recuperando leituras e buscando parcerias para pensar didaticamente sobre nossa intervenção pedagógica no tema da identidade e diversidade cultural.

Esse momento de "revisão crítica profunda" esteve presente na prática de estágio, também entendida como pesquisa, conforme anunciado anteriormente com Pimenta & Lima (2006). Mais do que um estágio burocrático, pensamos que,

> [...] como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.14-15).

No sentido de poder desenvolver uma postura e habilidades de pesquisador/a é que se buscou desenvolver este projeto de docência com acompanhamento, discussões e reflexões entre professora da disciplina, estagiária e demais estudantes da turma de estágio, envolvendo na medida do possível também os/as profissionais na escola. As estratégias previstas no projeto para trabalhar o tema da identidade eram constantemente revisitadas a partir desses momentos compartilhados, seja na presencialidade, seja pelas plataformas de interação. Foi então que optamos pela utilização de histórias da literatura, associadas a brincadeiras coletivas e uso de brinquedos específicos, como as bonecas pretas e o espelho.

A história do livro infantil *Samba Lelê*, de Andrea Moroni, foi contada com o apoio de duas bonecas pretas, que, depois de manuseadas, permaneceram na sala, acessíveis às crianças, durante todo o estágio. A história foi explorada de diversas formas, incluindo a problematização de alguns aspectos desse clássico do folclore popular. Um dos sentidos produzidos a partir do brincar com as bonecas foi a relação de cuidado. A história envolvia duas bonecas, mãe e filha, e a brincadeira era "brincar de cuidar": dar banho, alimentar, trocar de roupa, colocar para dormir, etc. Toda a turma, meninos e meninas, envolveu-se na brincadeira. Como só havia uma boneca preta para ser cuidada, as crianças precisaram revezar-se, o que só foi possível com a insistente e diária mediação docente e o uso da criatividade, recorrendo-se às outras bonecas da sala. A brincadeira de cuidar das bonecas pretas e brancas teve dois sentidos: o primeiro, de que todas as bonecas, independentemente da cor e do tamanho, mereciam ser tratadas com cuidado; e o segundo, de que as rotinas de cuidado com a higiene do corpo e da alimentação eram necessárias e importantes para todos e todas. Ao fim, a *Samba Lelê* virou personagem, e, a partir dessa experiência, toda boneca preta que encontravam era chamada de "Samba Lelê".

Na perspectiva de considerar as diferenças, a semana do Dia dos Povos Indígenas também foi considerada de uma forma problematizada. Tivemos muito cuidado para não reproduzir os estereótipos do "indiozinho" e "uga-uga", com músicas pejorativas e pinturas fantasiosas. Recorrendo-se ao acervo da biblioteca da escola, o livro *Curupira, brinca comigo?*, de Lô Carvalho, foi selecionado. Associado ao livro, foi utilizado um recurso do próprio acervo da estagiária, intitulado "*Kit* da Floresta"[26], considerado um brinquedo não estruturado, que consiste em uma caixa com gravetos, sementes, bambu, blocos de madeira e pedaços de corda em sisal. O convite para a brincadeira foi: "vamos brincar como uma criança da floresta?". A proposta de utilização desse *kit* foi oportunizar que as crianças protagonizassem a brincadeira, mas, para isso, foi necessário sentar no chão e apresentar os itens, um por um, mostrando suas texturas, os cheiros e as possibilidades criativas com o uso da imaginação. Em pouco tempo, elas já

[26] A confecção do *Kit* da Floresta foi pensada pela autora estagiária, quando retornou para o interior em 2019 em busca de mais contato com a natureza, para o seu bem e o de sua filha, com cinco anos na época. Inspirada pelo livro de Gandhy Piorski (2016), a autora estagiária passou a reconhecer o potencial pedagógico dos "brinquedos do chão" e as infinitas possibilidades de criação e de conexão orgânica que se estabeleciam a partir disso.

estavam criando muitas outras coisas, fazendo comidinhas, encaixando blocos, fazendo amarras, etc. Diferentemente dos brinquedos prontos que brincam pela criança, que logo perde o interesse, o *kit* prendeu a atenção da turma por mais de uma hora na primeira vez em que foi utilizado, motivo pelo qual uma caixa com todos os itens foi deixada de presente para a turma.

Como última prática a ser evidenciada, ainda dentro do eixo do corpo cultural, destaca-se a estratégia do emprego do espelho como recurso para trabalhar sobre o reconhecimento facial. Foi utilizado no momento da "Chamadinha", associado a cantigas que estimulavam as crianças a se olharem e dizerem seu nome. Na sala, não tinha espelho, então, a novidade provocou brigas e disputas no primeiro dia, inviabilizando a visualização individual de todos/as os/as alunos/as. Porém, a partir de combinações, conversas e insistência, foi possível mantê-lo na sala e usá-lo todos os dias, até que todas as crianças pudessem se ver. Além da identificação das características de si, foi enfatizada a percepção das suas expressões emocionais, o que permitiu acolher as emoções que as crianças traziam para a sala de aula.

Na sequência do reconhecimento facial com o espelho, foram confeccionadas as placas de identificação do cabide das mochilas, com as fotos de cada um/a. Antes de fixá-las na parede, a foto foi entregue a cada criança a fim de se ver, e foi muito lindo presenciar a alegria de todas quando perceberam que estavam se vendo na foto. A reação das crianças diante de suas fotos foi muito positiva, tanto no sentido pedagógico, pela resposta e interação com a proposta, quanto no sentido da percepção positiva de si e da construção de suas identidades étnico-raciais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos este texto certas de que muitas questões ainda poderiam ser relatadas diante de tantos desafios vivenciados durante o período de estágio docente nesse contexto pandêmico. A pandemia de Covid-19 é um fenômeno histórico, amplo e profundo, cujos impactos e consequências estão por todos os lados da vida individual e social. Muitas questões ainda serão suscitadas, uma vez que o debate também é sobre o restabelecimento daquilo que fundamenta o Estado Democrático de Direito, ou seja, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

É fundamental que a sociedade científica se mantenha ativa e atuante em todas as áreas, produzindo conhecimentos necessários para prevenção, cura e tratamento das pessoas contaminadas, mas não somente. Especificamente no caso da Educação, área tratada aqui, é imprescindível que as investigações acadêmicas sejam ampliadas, que os investimentos públicos no ensino, na pesquisa e na extensão sejam mantidos, como forma de produzir as ferramentas teóricas e conceituais necessárias para atingir as crianças que perderam total ou parcialmente o vínculo com a escola ou que não puderam aprender durante a pandemia.

É nesse sentido que retomamos os objetivos desta escrita. Sistematizar reflexivamente a experiência de estágio torna possível a visualização dos pontos significativos que foram discutidos e problematizados no contexto de pensar sobre a formação inicial do/a professor/a da Educação Infantil, do/a pedagogo/a na pandemia. Como forma de contribuir com esse debate, consideramos alguns aspectos envolvidos no projeto de docência na Educação Infantil e, a partir dele, podemos pensar sobre o processo de formação e reflexão constante nesse contexto de (pós)pandemia. São eles:

- - considerar, no planejamento das práticas, as demandas das crianças provocadas pela pandemia: interrupções no desenvolvimento e na aprendizagem, que nessa experiência estavam expressas nas dimensões da oralidade, interação, socialização e restrição na alimentação;
- - reafirmar a importância da política pública em educação e o papel do Estado Brasileiro no aporte dos investimentos necessários em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino do país, sobretudo das escolas públicas, buscando resgatar o direito de todas as crianças de estarem e aprenderem na escola, que não se restringe ao objetivo de ser um espaço para a criança ficar e que deve também garantir o direito de a criança aprender e desenvolver-se;
- - ressignificar saberes docentes, especialmente os do campo da Educação Infantil, para constituir um processo de formação do/a pedagogo/a como um/a pesquisador/a capaz de, tal como afirmam Pimenta e Lima (2006, p.21), visualizar o estágio como um trabalho docente coletivo, "[...] uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais".

REFERÊNCIAS

[1] CARVALHO, Lô. Curupira, brinca comigo?. Ilustrações de Susana Rodrigues. Editora Bamboozinho: 2013.

[2] II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo, SP: Rede PENSSAN, 2022

[3] II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. Fundação Friedrich Ebert. São Paulo, SP: Rede PENSSAN, 2022

[4] LIMA, Samantha Dias de (Org.). Os desafios de ser professora iniciante na Educação Infantil. Cartas ao professor iniciante. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p.132-139.

[5] MORINI, Andreia. Samba Lelê. Ilustrações de Brena Milito Polettini. Editora Carocinha: 2013.

[6] PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiésis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

[7] PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Peirópolis: 2016.

[8] REDIN, Marita Martins [et al]. Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na Educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-33.

[9] RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das letras: 2019.

[10] SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice e LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Capítulo 7

Dança do Encontro: Transformações artístico-pedagógicas no ensino remoto de Artes

Giovana Consorte

Resumo: A presente escrita se configura como um relato de experiência docente no contexto da pandemia da Covid. Apresento nessas linhas a perspectiva do ensino remoto de Artes, transformado pelo uso exclusivo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que, embora já estivessem presentes de forma coadjuvante no ensino presencial, tornaram-se fundamentais para pensar uma escola em tempos pandêmicos. Para tanto, revisito memórias de ação em iniciativas de pesquisa e ensino de dois projetos realizados junto ao Instituto Federal de Goiás, a saber Corpo Visual e Experiências Dançanatômicas. Busco partilhar um pouco dos desafios e descobertas em ambas ações - realizadas para além das atividades escolares obrigatórias. Caminhares construídos a partir do estudo, da experimentação e da escuta atenta ao alunado, respeitando espaços e reconhecendo potências.

Palavras-chave: Artes. Dança. Ensino Remoto. TDIC.

1. SOBRE UM PRIMEIRO INSTANTE DE PARALISIA

Transformar a práxis para transitar linguagens frente a uma nova realidade - este foi um dos maiores desafios dos educadores no contexto de vida afetado pela Covid. A sigla Covid é o acrônimo do inglês COrona VIrus Disease, sendo o modo como ficou conhecida a doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 que assolou o mundo entre dezembro de 2019 e meados de 2022. Em virtude de seu alto poder de contágio, obrigou a população a manter um isolamento social que modificou radicalmente relações humanas e levou educadores das mais diversas realidades a reinventarem suas práticas através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas tecnologias podem ser entendidas como bases tecnológicas, associadas a programas e recursos de mídia, que integram sujeitos de diferentes lugares em uma rede e, apesar de já estarem presente de forma coadjuvante no ensino presencial, tornaram-se fundamentais para pensar uma escola em tempos pandêmicos.

Para além dos desafios sociais dessa humanidade isolada, a escola precisou lidar com o peso de ter de se adaptar rapidamente para mover adiante. Era necessário repensar as relações de ensino-aprendizagem, atravessadas pela lógica das TDIC. Se para a escola como um todo o contexto era desafiador, ainda maior era o desafio para a área de artes, que necessita da presença para se instaurar como experiência. Repensar a fruição/experimentação em arte mediada pelas TDIC era um trabalho urgente, balizado pelas dificuldades de acesso e transdução de conteúdos.

A presente escrita tem raiz nesse cenário e se propõe a apresentar um relato de minha experiência como docente de Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG), atuando em projetos de ensino e pesquisa junto ao público da Licenciatura em Dança e dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Uma trajetória construída a partir do estudo, da experimentação e da escuta atenta ao alunado, respeitando espaços e reconhecendo potências.

2. DESCOBRINDO UM CORPO VISUAL

Embora os efeitos da Covid pudessem ser percebidos desde dezembro de 2019, foi em março de 2020, quando o IFG decretou a suspensão do calendário acadêmico, que percebi o primeiro impacto em minha prática docente. Neste primeiro momento de pausa, a única forma de proximidade com os estudantes era através de mediação tecnológica, e o assombro dos tempos trouxe insegurança e ansiedade para professores e alunos. Foi através das redes sociais que pude manter a proximidade aos estudantes do grupo de pesquisa Corpo Composto - projeto no qual atuo como provocadora artística desde 2016. O grupo é formado por um coletivo de professores e alunos que se dedicam a investigação e criação cênica de dança com adolescentes cursistas do ensino médio técnico integrado. Para além de uma experiência acadêmica, o Corpo Composto se configura dentro da lógica do Instituto, como um espaço de encontro e afeto, de modo que me parecia urgente a manutenção não somente do contato entre os sujeitos, mas de um estado de arte. Insistir nas provocações artísticas como elo essencial para a continuidade rede de pesquisa e afeto foi uma escolha direcionada a manter o viço do corpo e o ânimo dos sujeitos, apesar da clausura imposta pelo contexto da época.

> (...) os corpos[pandêmicos], já treinados e domesticados, podem perder sensibilidades e serem afetados, esgotados, por se encontrarem diante de uma fragilidade social que envolve o distanciamento e o uso de recursos ainda não concretos para o ensino, desestabilizando processos de fruição na relação com a arte e a vida. (CARVALHO, C. .; GOTTARDI, P. .; ROSE LEITE RODRIGUES DE SOUZA, H., 2020).

A manutenção dos encontros buscava incentivar o contato dos sujeitos com propostas sensíveis de encontro consigo e, ainda que virtualmente, com o outro. E desse movimento inicial, ainda informal e organizado via WhatsApp[27] surgiu um projeto mais longo e ambicioso que influenciou não somente as relações dentro do grupo, mas minha prática docente como um todo. *Corpo Visual* surgiu como uma ação estratégica do Grupo Corpo Composto para enfrentamento poético da COVID-19. O coletivo manteve seus encontros de forma remota, experimentando linguagens, compartilhando afetos, produzindo outras formas de ler e intervir no mundo. Neste movimento de pesquisa artística me dediquei a estudar edição de

[27] O WhatsApp, que pertence ao Facebook, é um app gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz, e usado por mais de 2 bilhões de pessoas em mais de 180 países. Descrição encontrada no Google Play.

vídeo, visualidades e vídeodança, para me permitir transitar nesse lugar de educadora-artista que provoca através de uma arte possível.

Entre estudo e experimentação coletiva, o Corpo Composto construiu sua primeira vídeodança, cuja estreia data de abril de 2020, chamada Escape[28]. Esse trabalho foi fruto do esforço de 16 artistas, cada qual com a produção de vídeos curtos, em diferentes cenários possíveis na nova realidade. A obra surgiu da necessidade de encontro e resistência e, em sua visualidade, convida o expectador a se perder nas imagens e se deixar atravessar pelo movimento confuso e hipnotizante que remete à insegurança dos impactos iniciais da pandemia.

Nos meses seguintes, retomamos o encontro de forma mais próxima, através do contato síncrono via chamadas de vídeo no aplicativo Google Meet. Nem todos os estudantes tinham acesso à câmera, sendo que alguns deles participavam por áudio ou chat. Afora isso, é importante reforçar que esses encontros dos quais falo tiveram adesão voluntária dos estudantes, de modo que nem todos permaneceram - fosse por falta de conectividade ou mesmo pelo desejo de estar fora das redes de conexão virtual.

Para navegar nesse contexto de ação remota, as dinâmicas de dança foram se tornando cada vez mais abertas e livres, para poderem adaptar-se aos diferentes espaços físicos e cenários de prática dos sujeitos. Foi preciso educar o olhar para perceber o sensível, o singelo, escondido nas imperfeições da casa. Independente se havia ou não acesso à câmera, experimentamos práticas de reconhecimento da possibilidade poética do imperfeito, do instável, do inadequado. Na busca das singularidades de cada espaço, visto que nenhuma casa estava preparada para tornar-se refúgio/cativeiro, mas todas elas forjam em suas paredes histórias de um cotidiano traduzido em rachaduras, marcas, desenhos casuais do tempo.

Se por um lado investigava artisticamente junto aos estudantes do Corpo Composto, por outro lado buscava acesso a formação para o ensino híbrido, considerando as mudanças que seriam necessárias em um possível retomada - à época ainda distante e nebulosa. Estudei avaliação, gamificação, plataforma moodle, abordagens pedagógicas modernas, no intuito de entender o ensino híbrido e também as práticas adaptáveis da educação à distância. Um movimento necessário de aperfeiçoamento, que coaduna com o pensamento de CANI et all (2022, p. 30) quando os autores sugerem que "Estamos, desse modo, envolvidos em novos letramentos, novas práticas, novos meios de construir conhecimento e de estabelecer comunicação e, por que não, de fazer acontecer a educação." Cada movimento em direção a um novo aprendizado era fundamental para que minha docência pudesse construir sentido junto ao alunado. Se não fora esse mover, *a educação não aconteceria*, visto que a mudança no contexto estava dada e, apostar em uma educação que não dialoga com seu tempo é incorrer em um anacronismo perigoso.

Entre descobertas, experimentações, erros e acertos fui movendo meu não saber em direção a estratégias de experimentação coletiva e construções artísticas junto ao Corpo Composto. Durante a suspensão do calendário acadêmico, a estratégia *Corpo Visual* deu forma a uma série de distintas produções, que consideraram os desejos individuais e coletivos dos integrantes do projeto, bem como as possibilidades de encontro e produção artística afetadas pelo isolemento social. Ao todo foram construídas quatro vídeodanças - três individuais[29] e uma coletiva[28], um documentário[30] e duas lives transmitidas pelo canal do grupo no YouTube[31].

Com a retomada do calendário acadêmico em setembro de 2020, foi necessário readaptar os trabalhos do grupo à nova rotina de ensino, agora remoto. Ao mesmo tempo em que a necessidade de reinvenção da prática pedagógica em diferentes conteúdos e lógicas de ensino - considerando minha atuação na Licenciatura em Dança e também nos cursos de ensino técnico como professora de arte - me desafiava a ressignificar na ação prática os conteúdos que havia estudado concomitante à suspensão do calendário.

Era preciso uma pró-atividade atenta no processo de transcriação de estratégias em dança, considerando as tecnologias de comunicação e informação. A dança mediada por tecnologias precisava ser considerada como atravessadora dos estudos, e também como potencializadora de novas formas de criar e comunicar com/para o vídeo.

[28] Disponível em https://youtu.be/EgQm60nvxtc

[29] Compuseram a série *De Dentro,* as vídeodanças Olhar, Céu e Poéticas. Disponíveis no enderço https://youtu.be/l8U12mdj9T0

[30] *Entre Sonhos, Saltos e Voos* registra os trabalhos e produções do Corpo Composto no biênio 2018/2019. A obra foi premiada com o 1º Lugar no Festival de Vídeo e Dança D'Olhar 2022, na categoria Documentário Goiâno.

[31] As lives "Fazer Arte no Ensino Médio: O quê descobrimos? " e "Histórias de Bastidores" estão disponíveis no canal do youtube do grupo no endereço https://www.youtube.com/channel/UCbVmTsyVADKg7nmimjlk2Yw

> As interfaces tecnológicas digitais incorporadas pela Dança vêm agregar novos valores e parâmetros de complexidade desde o ensino até a realização do espetáculo, desafiando as fragilidades corporais humanas; tanto no que diz respeito ao espaço/tempo/corpo real, como ao espaço/tempo/corpo virtual e indica um futuro de possibilidades inimagináveis para a criação em Dança (AMORIM, 2009, p.11).

As interfaces tecnológicas atravessaram os fazeres em dança, do ensino, ao estudo, à produção para cena. Este futuro, ao qual a autora se refere, se mostrou como um duro presente no tempo pandêmico e exigiu de nós - professores e artistas- uma aproximação com esta nova linguagem das tecnologias digitais, forjando novas formas de ensinar/aprender/compor com e para o vídeo. Em um movimento que se retro-alimentou durante todo o tempo de ensino híbrido[32] , a pesquisa artística alimentou os fazeres em sala de aula virtual ao mesmo tempo em que a experiência docente formal, traduzida em virtualidade, alimentou a pesquisa artística.

Figura 1 - Montagem dos trabalhos Corpo Visual

Os trabalhos junto ao projeto Corpo Visual se mantiveram durante todo o período de ensino híbrido, resultando - depois da retomada do calendário acadêmico em um experimento cênico[33], três rodas de conversa sobre vídeodança e processos criativos[34], 3 vídeodanças individuais, três vídeodanças coletivas[35] e um curta metragem[36]. Através da produção artística, o grupo se configurou como resistência, movendo-se na direção de um enfrentamento poético da pandemia, questionando o que queriam dizer e ouvir e, sobretudo, o que era necessário ser dito artisticamente no contexto dado. Para além do impacto individual do processo em cada estudante-artista, as produções realizadas no projeto foram disponibilizadas ao público e reverberaram traços um passado recente, esperanças e utopias de futuros dançantes, livres e em contato.

[32] No IFG o ensino presencial só foi retomado no início 2022.

[33] Meet é um experimento para cena virtual. Através de uma mescla de imaginação, texto, vídeo e dança, o trabalho questiona quais os limites entre real e virtual? - disponível em https://youtu.be/uZ7KPTKgpVo

[34] As rodas de conversa Primeiros Passos, Produções Coletivas e Produções Individuais estão disponíveis em https://www.youtube.com/playlist?list=PLTgb3rslyOxGBqgBcTZO-qBojY_2Pc3ed

[35] Produções individuais *(i)Real, (in)cômodo e (des)espera* e as produções coletivas *Sobra de Sombra, (Pés)soal e Um filme caseiro* estão disponíveis no endereço http://www.youtube.com/playlist?list=PLTgb3rslyOxGBqgBcTZO-qBojY_2Pc3ed

[36] AdoleSendo Confinados é um experimento cênico que traz uma perspectiva sobre crescer em isolamento. dialogando de adolescente para adolescente. Diponível em https://youtu.be/6O987zBGCaE

3. TRANS(FORMAR) A DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

A instauração do ensino híbrido permitiu a retomada das disciplinas e conteúdos previstos para o ano letivo, no entanto, não havia um espaço formal para discutir o uso das TDIC na formação docente, visto que a história se constituía em tempo real, demarcando nossas ações. Afora a percepção da ausência, era necessário agir em direção a uma proposta mais maleável, atenta ao seu cotidiano incerto e movente. Considerando a urgência de uma ação reparadora, o IFG promoveu uma série de editais de apoio e incentivo aos estudantes, dentre eles o de nº 28/2021 que contemplou bolsas para projetos de ensino. Por considerar o exposto, aliado a necessidade de pensar a prática de dança através da transcriação de estratégias de tecnologias de comunicação e informação, apresentei o projeto de ensino *Experiências Dançanatômicas* - aprovado pelo referido edital.

O projeto possibilitou a articulação de saberes dançantes, distribuídos em disciplinas distintas da Licenciatura em Dança, na construção de propostas práticas - cênicas e pedagógicas - organizadas por módulos. Cada módulo contemplou práticas corporais e estudos orientados - em pensamento teórico e pensamento físico - que permitiram a amálgama de saberes compreendidos nas disciplinas: *Análise Funcional do Movimento I e II*, ", *Processos de Composição Coreográfica* e *Ateliê de Criação em Dança VI - Danças Contemporâneas* - componentes do currículo da Licenciatura em Dança. As ações foram inicialmente pensadas para atender aos alunos e saberes articulados a partir da Licenciatura em Dança, no entanto, por se tratar de corpo e movimento, as Experiências Dançanatômicas foram abertas à participação dos alunos de outros cursos e modalidades de ensino.

A necessidade de dar conta das relações de ensino-aprendizagem em um novo contexto, me moveu no sentido de reunir os saberes aprendidos nos cursos sobre ensino híbrido à experiência vivida à frente do Corpo Visual para pensar a práxis das *Experiências Dançanatômicas.* O desenho do projeto buscava uma prática de estudo/ensino que se estruturasse não dicotômica, da direção de uma leitura que envolvesse o corpo como um todo, pela construção de exercícios criativos que possibilitassem uma leitura dançante do mundo. Entre interdisciplinaridade, isolamento, tecnologia e arte o projeto convidava estudantes da Licenciatura em Dança a um pensar físico *com* o outro.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e as condições que concorrerem para o seu melhor exercício. A Dança como área de conhecimento envolve uma série de saberes que se relacionam direta ou indiretamente à sua prática, e a aprendizagem desses saberes é mediada por diferentes estratégias de ensino. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (Barbier, 1996; Tardiff, 1990; Gauthier, 1996; apud FAZENDA, 2008, p. 23).

Partindo deste entendimento, propus conteúdos que se influenciam e se articulam em pontos distintos, tramados pela vivência corporal. Ao identificar a ponte como um caminho possível entre disciplinas, encontrei na composição coreográfica a mediadora de saberes, articulando distintos discursos e práticas. Se para a proposta de Art Thinking as autoras consideraram o fazer artístico amparado nas Artes Visuais e suas incontáveis formas e possibilidades, as *Experiências Dançanatômicas* provocaram o Art Thinking para a dança de mãos dadas à composição coreográfica reconhecendo nela o seu fazer artístico mediador. Ao pensar a aprendizagem direcionada à produção de conteúdo artístico, busco possibilitar a significação dos saberes a partir da experiência, considerando-a como algo que atravessa, arrebata e transforma o sujeito, na linha do que nos propõe Larrosa (2015).

4. CAMINHOS PARA UMA EXPERIÊNCIA DIGITAL

A metodologia do projeto se estruturou por meio de ciclos de trabalho progressivamente mais complexos agrupados em módulos. Cada ciclo se orientou em direção a construção de Experiência-Encontro diferente e respectivamente mais densa. As atividades foram distintas e organizadas/dirigidas por dois diferentes coletivos: a equipe de trabalho bolsista (estudantes da Licenciatura em Dança) e seu público alvo - formado por estudantes da comunidade acadêmica. Foi responsabilidade da equipe de trabalho investigar e construir estratégias para produção de conteúdo artístico em tempo real e também em edição remota. Além do aprendizado das questões relativas às plataformas/aplicativos, a equipe se envolveu na pesquisa e seleção dos assuntos abordados nas Experiências, bem como na estruturação do formato dos módulos - como foram partilhados os saberes. A implicação da equipe de trabalho em estudos mais autônomos, foi uma escolha para estimular os estudantes a assumirem o centro do processo de aprendizagem, remetendo

a uma espécie de autodidatismo, considerado por Camnitzer (2017, p.22) como uma educação ideal. De acordo com o autor,

> O ensino é baseado na transmissão de informações e treinamento. A educação ideal, por outro lado, estimula o autodidatismo. Consiste em identificar os mistérios do desconhecido , desmistificando-os e superando-os para enfrentar os novos mistérios,

As Experiências Dançanatômicas - considerando seus módulos como resultado individual - são a materialização do pensamento físico da equipe de trabalho que, a partir do encontro, do desejo e da pesquisa orientada à autonomia estudou, propôs e avaliou diretrizes práticas para o estudo de diferentes conteúdos em forma de rede. De maneira autônoma eles tiveram de delimitar os recortes de estudo, para investigar por conta própria, contando com uma carga horária semanal de encontro e pesquisa, além de leituras coletivas, debates e experimentações. Essa equipe construiu em conjunto o planejamento das quatro Experiências Dançanatômicas, organizadas em módulos mensais - que envolveram estudantes do ensino médio e da Licenciatura em Dança ao longo de cinco meses.

Módulo 1 – A Arte de perceber o mundo e suas errâncias

Discutimos o conceito de Experiência em Jorge Larrosa, as distintas concepções de erro e seus desdobramentos na errância em Arte, ao mesmo tempo em que nos aproximamos das configurações anatomocinesiológicas responsáveis por como o corpo percebe/interage com o mundo. No que tange às tecnologias, construímos um trabalho de dança a ser executado remotamente em tempo real.

Módulo 2 – Alinhar, Esticar, Dobrar e Torcer

Neste módulo discutimos como o corpo estrutura seu movimento a partir dos ossos, reconhecendo possibilidades anatômicas e artísticas amparadas pelos saberes de Rudolph Laban e pela Eutonia enquanto técnica somática. Discutimos esses saberes à luz da composição coreográfica, estudando não apenas os conhecimentos relativos à composição dos movimentos, como também a mediação tecnológica no registro/composição visual dos registros.

Módulo 3 – Encontr(ação)

Nesta edição dos encontros experimentamos a relação entre movimento expressivo e movimento funcional, ou como a consciência da ação muscular compõe outras estéticas de corpo e movimento. Todo o trabalho foi direcionado ao registro do corpo em vídeo, pensando a composição de sentido a partir da ideia de modos de operar na autora Madalena Xavier.

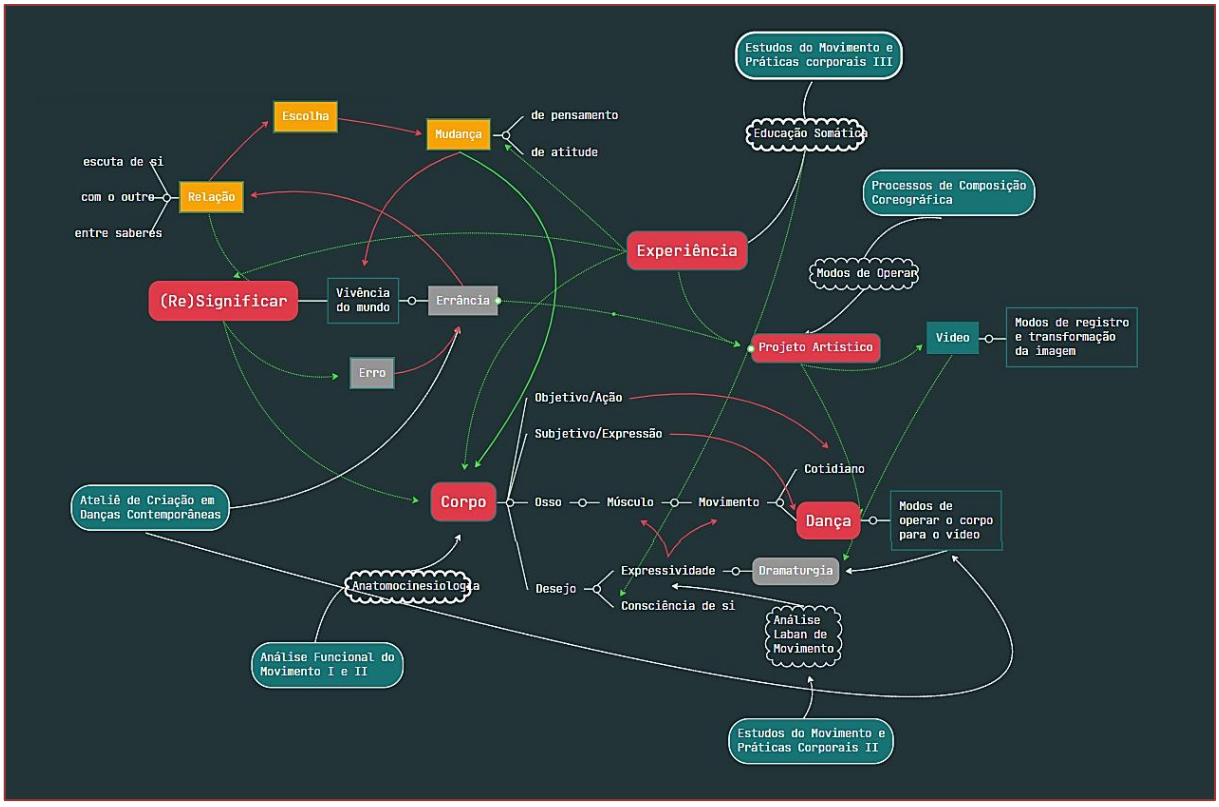
Módulo 4 – Trânsitos e Espirais

Neste encontro finalizamos a carga horária proposta para o projeto direcionando nosso estudo prático para a composição de vídeos autorais. Estudos sobre edição e montagem de vídeo e construção de sentido poético através de narrativa visual.

Finalização

Afora os módulos previstos, o projeto articulou um último encontro para partilhar as edições finais dos trabalhos e fazer uma avaliação mais ampla e significativa do processo como um todo. Durante todo a execução do projeto os participantes foram encorajados a se apropriarem de ferramentas para criação de propostas artísticas para meios digitais, considerando seus desejos de ação, o que resultou em produções visuais distintas em suas temáticas e formas de compor. Neste encontro foi também construído um Mapa Mental considerando os conteúdos abordados ao longo do projeto e os caminhos que percorremos em nossas pesquisas coletivas.

Figura 2 - Mapa Mental dos Saberes que constituíram as Experiências Dançanatômicas



Cada módulo se estruturava ao redor de seis horas ao longo de dois dias de encontro, nas quais eram desdobrados os saberes descobertos nas vivências anteriores, ao mesmo tempo em que preparava os estudantes para a experiência do módulo seguinte. A dizer pelo envolvimento e qualidade das produções, nosso projeto foi bastante exitoso. Para além do trabalho que estruturou os módulos, era objetivo de projeto fomentar a produção artística mediada por tecnologias, como forma de instrumentalização dos estudantes-artistas para produções futuras, ao mesmo tempo as produções eram encorajadas como forma de enfrentamento poético da Covid – 19. A poesia como estratégia para vencer o medo e a brutalidade dos dias. Ao longo dos meses nos quais o projeto se desenvolveu, construímos cinco trabalhos audiovisuais, considerando pesquisas dos bolsistas e também da comunidade acadêmica. A escolha de mover-se com arte para não paralisar, o corpo, o tempo, a vida, para burlar o medo e encontrar a potência criativa na ação.

> Quanto mais ativos, mais aptos, mais fortes para afastar o medo. Se bem que o medo acorde a lucidez, e neste sentido possa ser benéfico, sabemos que ele encolhe o espaço, suspende o tempo, paralisa o corpo, limitando o universo a uma bolha minúscula que nos aprisiona e nos confunde. Comunicar com os outros e com a comunidade é furar a bolha, alargar os limites do espaço e do tempo, tomar consciência de que o nosso mundo se estende muito para além dos quartos a que estamos confinados. (GIL, 2020).

Todas as produções derivadas do projeto estão disponíveis no perfil do instagram @licoes_dancanatomicas, a saber: *Em 4tempos* – performance coletiva, realizada em tempo real construída para o Módulo 1 e apresentada também no I Colóquio Integrado de Educação, Ciência, Linguagens e Pesquisa em Artes do IFG; *Que Valha a pena, Respirar* e *Por uma fresta,* como produções de vídeodança individuais; *Experimento,* como produção de vídeodança colaborativa. Na tessitura das Experiências Dançanatômicas evitamos a paralisia dos corpos, a partir da pesquisa guiada pelo desejo. Desejo de mover, de estar junto, de saber mais, ampliar horizontes, alargando os limites do espaço. Desvelando a poesia sensível dos dias, no ímpeto de furar a bolha e chegar além, ao outro, na ressignificação de suas distâncias.

5. CONSIDERAÇÕES DE UM MOVIMENTO QUE NÃO CESSA

Tornar-se professor é um processo que não cessa, porque cada contexto e cada relação de ensino-aprendizagem educa e deixa marcas permanentes. A docência transformada pela pandemia não apenas se viu obrigada a utilizar as TDIC, mas precisou acolher, motivar e provocar o movimento em meio às incertezas e instabilidades do período. É preciso sinalizar a dificuldade dos tempos que vivemos, e reconhecer que um dos maiores desafios dos projetos que mencionei nessa escrita – para além das questões tecnológicas do ensino remoto – foi manter o ímpeto e motivação de todos os estudantes envolvidos. De modo que trazer a atenção para o tempo presente, o corpo para o centro do processo foi fundamental para o sucesso das propostas.

Considerando a experiência do corpo como protagonista, foi possível perceber a satisfação dos estudantes pelo trabalho executado, como um sentimento de potência que só pôde nascer a partir do nosso encontro. Ações sensíveis dos estudantes na pesquisa de propostas artísticas, somáticas e experenciais que possibilitaram a vivência e entendimento dos saberes em dança de forma mais articulada e integral - fosse na autonomia das *Experiências Dançanatômicas,* fosse na poesia visual do Corpo Composto. Editar imagens e saberes a partir da experiência, em ambas iniciativas possibilitou a integração de saberes em rede - provocados pela ação, capazes de promover a construção de entendimentos mais significativos sobre dança. Para todos foi um exercício de proximidade e poesia, no ímpeto de permanecer em movimento, dando origem à produções sensíveis, repletas de significado e aprendizado, prontas para ganharem o mundo.

Para os estudantes da Licenciatura em Dança que participaram das *Experiências Dançanatômicas,* o contexto brutal também acabou permitindo a vivência da educação pela pesquisa, com liberdade e autonomia de enfrentar os desafios em tempo real, orientados por mim, que tanto aprendi ao escutá-los em um trabalho coletivo. Tornar-se professor, não cessa - e exige disponibilidade e abertura para adaptar-se a novos tempos. Juntos investigamos o potencial das TDIC para permitir outras formas de encontro, permitindo a construção de propostas mais significativas para processos de ensino-aprendizagem.

Cada memória aqui partilhada teve raiz em uma ação de encontro, e fez do olhar próximo e da escuta atenta caminhos para despertar corpos desejosos, moventes, pandêmicos, poéticos. Marcamos nossa dança no tempo, nos saberes que partilhamos, nas poéticas que criamos e hoje seguem a mover-se adiante. A partilha dessas experiências dá voz a caminhos dançantes que permitiram o encontro de cada sujeito consigo, com sua dança, com seu ímpeto de pesquisa e desejo. O encontro com o outro, mediado por telas, em tempo real ou não. Necessidade. Paralisia. Oportunidade. Movimento. Ressignificamos a presença, furamos a bolha em direção a horizontes mais amplos e arteiros.

REFERÊNCIAS

[1] ACASO, M. & Megías, C.(2017) Art Thinking: Como él arte pode transformar la educación. Paidós Ibérica.

[2] AMORIM, Belkiss. Dança Contemporânea e Tecnologia Digital: novossuportes técnicos, novas configurações artísticas profissionais. Anais: VCongresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; GT Processosde Criação e Expressão Cênicas, ABRACE, 2009.

[3] BUTTERWORTH, J. . Teaching choreography in higher education: a processcontinuum model. Research in Dance Education, v.5 (1), 45-67. 2004.

[4] CAMNITZER, L. Ni art ni education En: Ni art ni education. Una experienciaen lo que el vertebrado pedagógico artístico del Grupo Educativo MadridMatadero Los Libros de Catarata.2019

[5] CAMPOS, H. Da Tradução como Criação e como Crítica. In: Metalinguageme outras metas São Paulo: Perspectiva, 2004.

[6] CANI, J. B. .; SANDRINI, E. G. C. .; SOARES, G. M.; SCALZER, K. EDUCAÇÃO E COVID-19: A ARTE DE REINVENTAR A ESCOLA MEDIANDO A APRENDIZAGEM “prioritariamente” PELAS TDIC . Revista Ifes Ciência , [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713. Acesso em: 18 jun. 2022.

[7] CARVALHO, C. .; GOTTARDI, P. .; ROSE LEITE RODRIGUES DE SOUZA, H. . Corpos[pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15527.083. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15527. Acesso em: 18 jun. 2022.

[8] LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Autêntica editora: 2015

[9] LEMOS, E. S. A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. In Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, p.53-66. UCBD.

Capítulo 8

Preparar, contar, teatro: Possibilidades com a contação de histórias e o jogo teatral em tempos de pandemia

Cândice Moura Lorenzoni
Camila Borges dos Santos
Leticia Beatriz Utzig

Resumo: Este trabalho tem como proposta revisitar a história de vida da autora, entrelaçando a história de sua infância e as suas experiências com o teatro, a partir dos Estágios Supervisionados em Docência em Teatro I e II, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim sendo, esse entrelaçar-se tem como cenário a sala de aula, ainda que ambos os estágios tenham sido realizados de maneira remota, com turmas de Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa, portanto, parte do tema "Contação de Histórias e a Prática Teatral". Além disso, a partir de diversos autores, especialmente das autoras Luciana Hartmann (2014) e Bia Bedran (2012), foi possível realizar uma análise sobre o desenvolvimento do trabalho e o ato de contar histórias. Diante disso, podemos constatar que os estudantes, de ambos os níveis e cada um no seu tempo, dispuseram-se à realização desse trabalho, permitindo-se jogar, brincar e contar histórias através da linguagem teatral.

Palavras-chave: Contação de Histórias, Teatro, Estágio Supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

> Frio na barriga, nervosismo, entrei no portão, segui até a metade do corredor, abri a porta, silêncio, liguei as luzes, arrumei as cadeiras, preparei o ambiente, a voz, o corpo, estava estreando um espetáculo, um novo, aquele que havia me preparado, que me joguei de paraquedas, toca a sirene, 3, 2, 1 e... Lá vêm os estudantes, entram na sala de aula correndo, eufóricos. Estava feliz e nervosa ao mesmo tempo, não conseguia parar de sorrir, eles estranharam um pouco o fato de ter uma pessoa diferente naquela sala, sentaram em suas cadeiras e se perguntaram: "Quem é? O que vai ter?". Depois que todos haviam chegado na sala, expliquei que fui selecionada para trabalhar como estagiária e que agora iria ser a professora de artes, que iríamos fazer teatro, jogar, brincar e também contar histórias e, nesse momento, todos pularam e se abraçaram. Parecia que o time do coração havia ganhado um título, eles gritavam "TEATRO, TEATRO, TEATRO"... Vibravam, aplaudiam, como um espetáculo que foi apresentado com êxito.

Essas foram as sensações ao entrar na sala de aula pela primeira vez. Eu[37] estava no primeiro semestre da graduação, iniciei como Bolsista de Contos de Fadas, utilizei planos de aulas já prontos, feitos pela professora da turma. E, quando comecei a me sentir confiante, fui ousada, comecei a fazer meus próprios planos de aula. Iniciei com jogos teatrais e tive um ótimo retorno dos estudantes, dos professores, dos coordenadores e dos diretores da escola, principalmente da orientadora da bolsa.

Foi então que decidi unir duas coisas que amava: a contação de histórias e o teatro. Um auxilia o outro e, nessa dança da vida, os dois se complementam. Quanto mais pesquisava, mais estudava e me apaixonava ainda mais pelo tema.

Optei por trabalhar, em meu Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I e II, com a contação de histórias e a prática teatral. Para a execução dos estágios, utilizei vários jogos teatrais, alguns que fizeram os estudantes relembrarem da infância, permitindo que brincassem. Recorri também aos jogos populares, para que assim fosse possível que os participantes contassem histórias de uma forma leve e divertida.

O Estágio I foi realizado no ano de 2020, de maneira remota, na escola de Educação Básica Leopoldo Ost, localizada na cidade de Santo Cristo-RS. Nele, trabalhei com quatro turmas do Ensino Fundamental, duas turmas do 4° ano e duas turmas do 5° ano, com idades entre 9 e 11 anos. Em relação ao Estágio II, este ocorreu no início do ano de 2021, também de maneira remota, na escola Instituto Estadual Visconde de Cairu, localizada na cidade de Santa Rosa – RS, com três turmas do 2° ano do Ensino Normal (magistério), com idades entre 15 e 17 anos.

Desse modo, ambos os estágios foram realizados a partir do tema "Contação de histórias e a prática teatral". Além disso, durante as aulas, procurei provocar os estudantes a serem os próprios contadores de suas histórias, enquanto me colocava no lugar de ouvinte, expectadora. Ademais, realizei as mesmas atividades nos dois estágios, para poder perceber as diferenças, as aproximações e como cada turma trabalhava e reagia às atividades propostas.

Esta ideia surgiu inspirada na pesquisa da Professora Doutora Luciana Hartmann, intitulada "Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro". Nesta investigação, além de observar e construir dados, a autora também participou das práticas desenvolvidas, já que, segundo Hartmann (2014, p.231), "as crianças também são consideradas pesquisadoras, atuando como autoras e narradoras de suas próprias histórias.".

2. ENTRANDO EM AÇÃO NA PESQUISA

Sei que uma pesquisa compreende muitas etapas, sendo assim, trago, juntamente com minhas orientadoras, alguns dos resultados desta investigação com o Ensino Fundamental e Ensino Médio,

[37] Este artigo será escrito em primeira pessoa, pois traz relatos extremamente pessoais da autora Letícia Beatriz Utzig, a qual apresentará um recorte de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação das professoras Camila Borges dos Santos e Cândice Moura Lorenzoni. Neste sentido, compreendemos que tanto orientanda como orientadoras trouxeram contribuições relevantes para esta escrita a seis mãos.

oriundos da experiência do Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I e do Estágio Supervisionado de Docência em Teatro II, respectivamente.

Apresentarei aqui, algumas das atividades realizadas, bem como o retorno que obtive dos alunos. Assim, uma das atividades que propus nos dois estágios, por exemplo, foi a Contação de Histórias através do áudio. Nessa atividade, sugeri que cada estudante escolhesse livremente uma história, gravasse-a e me enviasse através da rede social *WhatsApp*. Não foram todos os estudantes que realizaram a proposta, no Ensino Fundamental recebi 13 áudios com histórias do 4º A, 16 envios do 4º B, 19 do 5º A e 10 do 5º B. Já no Ensino Médio, recebi 12 áudios do 2º NA, 10 do 2º NB e 11 do 2º NC. Mas isso não foi um problema, pois tentei deixar todos os estudantes livres, para que se sentissem confortáveis em participar ou não dos jogos e das atividades propostas.

Ressalto que, nessa atividade, recebi diversas histórias, piadas, contos, causos e lendas sobre a vida e sobre a infância. Com isso, escolhi uma história de cada turma, selecionando a que mais gostei. A partir dessa escolha, criei um personagem e a sua personalidade, com base nas percepções que tive da turma.

Nesse contexto, sabendo que tanto no teatro, quanto nos livros, como em toda boa história, existem personagens com inúmeras características que atraem nossa atenção e nos capturam para seu universo. Desse modo, escolhi alguns personagens a partir das histórias contadas que me auxiliaram a compor o Trabalho de Conclusão de Curso e este artigo. Eles foram (re)criados através das práticas realizadas nas aulas e das atividades propostas em ambos os estágios. Para tanto, apresento a vocês os personagens que irão contar, junto comigo, essa história:

O primeiro personagem é o **@Vb**, e eu o escolhi para representar a turma do 4º ano A, do Ensino Fundamental, porque gostei da forma que o estudante construiu a história, pois ele escolheu o jogo que mais gosta e, além disso, se incluiu como personagem.

Com isso, a turma do 4º A passou a ser representada pelo **@Vb**. Esse personagem é um pouco desconfiado, tímido e posso dizer que até mesmo receoso, mas, quando conquistado, ele confia, joga, diverte-se, brinca e experimenta, tem ideias brilhantes e adora jogos com vários desafios.

História do 4ºA do Ensino Fundamental:

> "Era uma vez dois amigos que gostavam de jogar videogame. O primeiro se chamava Victor, o segundo se chamava Bruno, e eles estavam jogando o jogo *Minecraft*, até que os dois foram sugados para dentro do jogo. Os dois ficaram sem entender nada até que o Bruno falou: – Victor a gente entrou dentro do Minecraft, olha, tudo é quadrado. E o Victor respondeu: – Verdade, Bruno. Chegou a hora deles pegarem madeira, viram vários e vários monstros e, algum tempo depois, os monstros desapareceram, algumas horas já tinham se passado, já estavam preparados para enfrentar o boss mais forte. Acionaram o portal e Bruno falou: – Ai Victor, estou com muita pouca vida, consegue me dar a sua maçã dourada? Victor respondeu: – Sim, Bruno, darei a minha maçã dourada para você, tome. E os dois derrotaram o boss mais forte e se tornaram os jogadores mais fortes do *Minecraft* da história".

O segundo personagem, **Caçador de Lendas,** é o que escolhi para representar a turma do 4º ano B do Ensino Fundamental, porque ele representa a história pessoal de uma brincadeira, de uma diversão.

Com isso, a turma do 4º B passou a ser o **Caçador de Lendas**. E, em busca de novas histórias, o **Caçador de Lendas** segue o seu caminho, sempre bem acompanhado, tem muitos amigos e também tem seus fiéis companheiros: os animais. O **Caçador de Lendas** tem gato, coelho, cachorro, papagaio, pato e até um porquinho de estimação. Ele está sempre alegre e gosta muito de brincar.

História do 4°B do Ensino Fundamental:

> "Eu e meu primo, a gente gosta muito de brincar de caçadores de lendas, a gente olha bastante e gosta disso, aí, às vezes, quando ele vem aqui em casa, ele mora em Santo Ângelo, a gente brinca de caçadores de lenda, de mentira, assim. Aí um dia a gente foi na frente de casa e fingimos que era uma lenda e que alguma coisa aparecia em cima da árvore, aí fomos fazendo a história, fingindo que estávamos gravando vídeo e tal, aí quando viramos pro lado pra fingir que vimos alguma coisa, aí a gente viu uma coisa mesmo, lá em cima da árvore, um

> tronco de árvore, mas bem no meio da árvore, aí a gente ficou com muito medo e voltamos para dentro de casa, jantamos, mas não falamos nada, aí nunca mais brincamos disso. Mentira, nós brincamos bastante ainda disso".

O terceiro personagem, **Pedrinho**, é o personagem que escolhi para representar a turma do 5° ano A do Ensino Fundamental. A escolha se justifica porque, assim como o **Caçador de Lendas**, **Pedrinho** também conta uma história pessoal, a qual envolve suas aventuras com seus amigos e a emoção que sentiram durante essas vivências.

Com isso, a turma do 5º A passou a ser o **Pedrinho**. Apresento-o como um menino travesso, mas com grande coração. É assim que ele conquista e diverte a todos que estão ao seu redor. Ele também é muito falante, sempre puxa assunto e está falando com você sobre tudo, até mesmo sobre o tempo, mas fala rápido, pois sempre está apressado, querendo a próxima diversão.

História do 5°A do Ensino Fundamental:

> "Um certo dia, eu e mais dois amigos fomos no Botafogo e a gente estava provocando os quero-quero e de repente eles vieram atrás da gente. Foi uma correria desgraçada. Nós sentimos muita emoção, foi muito legal".

O **Ka** é o quarto personagem que escolhi, agora para representar a turma do 5° ano B do Ensino Fundamental. Ele conta a história de dois estudantes da turma, como eles se conheceram e como se tornaram amigos. Uma amizade que é cultivada até hoje.

Com isso, a turma do 5º B passou a ser representada pelo **Ka**. Esse personagem é o amigo mais tranquilo de toda a turma, ele sempre está disposto a ajudar quem precisa, mesmo que nem conheça a pessoa. Adora jogos, desafios, brincadeiras e sempre é o primeiro a querer participar, mas antes gosta de saber tudo o que vai acontecer, pois é curioso, contudo também gosta de deixar algumas dúvidas nos outros amigos.

História do 5°B do Ensino Fundamental:

> "Vou contar o dia que conheci meu melhor amigo. Uma vez fui na creche, no primeiro dia, assim fui conhecendo um por um e, em uma semana, já sabia o nome de todos da creche, mas tinha um que o nome se chamava Kaike. Desde então comecei a conversar com ele e a gente começou a se falar, a gente não gostava muito um do outro, mas se falava. Agora, hoje em dia, somos amigos e estudamos juntos. E foi assim que conheci meu melhor amigo, na creche. E quando sai de lá e fui estudar na Leopoldo, no 1° ano ele estava na mesma turma que eu e fiquei feliz, e até hoje a gente conversa".

O **Paulinho – o polvo** é o quinto personagem que escolhi, para representar a turma do 2° Ano do Ensino Normal A. Esse personagem advém de uma história que trabalha com um personagem fictício e, quando o estudante contou essa história, ele fez diversas vozes, o que deixou a história ainda mais interessante.

Com isso, a turma do 2º ano passou a ser representada pelo **Paulinho**, que é bem desconfiado. Ele, o polvo, com seus vários tentáculos, gosta de sentir e conhecer muito bem o que vai fazer e de quem vai ser amigo, mas quando ele conhece, ele é o seu melhor amigo. **Paulinho** gosta de brincar, sempre pede para brincar novamente e se diverte muito quando está em boas companhias. **Paulinho** é carismático e muito simpático.

História do 2° ano do Ensino Normal A:

> "No fundo do mar: Paulinho, o polvo. Paulinho era um polvo que vivia no fundo do mar. Ele era muito travesso e adorava pregar peças em seus amigos, contando com ajuda de seus oitos tentáculos. Ele também gostava muito de comer, no seu cardápio estavam peixes, ostras, caranguejos e até caramujos. Quando estava com fome caía como um paraquedas em cima da comida, parecia até uma brincadeira, mas Paulinho também era um pouco atrapalhado com todos aqueles braços. Certa vez, ele encontrou outro polvo que era seu amigo de infância. – Polvinho, há quanto tempo que não te vejo. Paulinho logo foi dar um abraço no amigão e a alegria foi tanta que os dois acabaram presos no meio

> de tantos tentáculos. – Polvinho, acho que estamos amarrados. Minutos depois lá estavam os outros amigos ajudando a desembaraçar aquele nó e, se fossem atrapalhados como Paulinho, acabariam todos em uma grande confusão".

A **Princesa** é a sexta personagem que escolhi, mas agora para representar a turma do 2° ano do Ensino Normal B. Além dessa ser uma história bem conhecida, que tem filme e está descrita em diversos livros, a estudante escolheu contá-la, utilizando uma música de fundo, que a auxiliou a determinar o tempo de começar e de finalizar a história.

Com isso, a turma do 2º B passou a ser representada pela **Princesa**, a qual encanta a todos por onde passa. Ela é carismática, meiga, inteligente, ama ler e sempre tem novas histórias para contar, assim como muita vontade de aprender coisas novas. Ela acha que para tudo deve-se ter união, seja na família, na escola ou com amigos, pois, segundo ela, a união faz a força.

História do 2° ano do Ensino Normal B:

> "A Princesa e o Sapo: era uma vez uma princesa que vivia em um reino muito distante, ela passava as tardes brincando com sua bola de ouro nos jardins do castelo, um dia a bola caiu dentro de um lago e a princesa ficou muito triste, nessa hora surgiu um sapo que lhe perguntou o porquê de tanta tristeza. E sabendo do ocorrido, o sapo prometeu que resgataria a bola da jovem, mas havia uma condição: que ela lhe desse um beijo. A princesa concordou, pois queria aquela bola, entretanto, ela correu para o castelo sem ao menos agradecer. O sapo ficou muito frustrado e gritou: – Mas princesa, você me prometeu! – A partir daí, o sapinho começou a acompanhar a princesa em todos os lugares, exigindo a sua recompensa. Um dia, cansado, o sapo foi até o rei e disse: – A princesa me prometeu um beijo, pois resgatei a sua bola de ouro, mas ela não quer cumprir a sua promessa. O rei chamou a filha e lhe disse que uma promessa real deve ser sempre cumprida, assim a princesa tomou coragem e finalmente beijou o sapo. Para a sua surpresa, o sapo asqueroso se transformou em um lindo príncipe e os dois se apaixonaram, vivendo felizes para sempre".

A **Gina**, a girafa, é a sétima personagem que escolhi, agora para representar a turma do 2° ano do Ensino Normal C. A história da **Gina** descreve bem a personagem, ou seja, uma girafa, um animal que acho lindo. E, ao contar a história, a estudante faz um jogo bem divertido com as palavras.

Com isso, a turma do 2º NA passou a ser representada pela girafa **Gina**. Ela não é grande só de tamanho, pois também tem o coração gigante. Ela é amiga de todos os animais e sempre adora fazê-los rir. Mas **Gina** também é bem curiosa, tem muita vontade de aprender e sempre tem uma opinião para tudo.

História do 2° ano do Ensino Normal C:

> "Gina a girafa: Gina é uma girafa, ela é gentil e vaidosa, gosta de comer folhas. Gina é fina, mas também é gulosa. Gina tem o pescoço comprido, ela é alta e elegante, gosta de passear no bosque, e seu coração é gigante. Gina é alegre e carinhosa, seu jeito de andar a deixa ainda mais charmosa. Gina é uma girafa corajosa, mas um pouco sonsa, sua cor é amarela com umas pintas marrons. A girafa Gina é muito rápida, ela gosta de dançar, Gina gira pra lá, Gina gira pra cá, Gina é minha amiga e com ela vou brincar. Gina está contente, e sorri alegremente, Gina vai ganhar uma folha bem gostosa para poder se alimentar".

Além do exercício de Contação de Histórias, descrito acima, também procurei provocar os estudantes a pensarem sobre algumas palavras que surgiram, conforme o andamento das aulas. Chamei essa definição de Verbetes[38], cuja a prática foi inspirada no livro *Casa das estrelas - O universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo (2018). Para realizar essa atividade, eu escrevia uma palavra no chat do *Google Meet* e os

[38] Conheci esse termo a partir da Prof.ª Dr.ª Camila Borges dos Santos, durante a disciplina de Prática Educacional em Teatro II - Infâncias, Teatro e Escola, realizada no 4º Semestre do curso de Licenciatura em Teatro, da UFSM.

estudantes, logo abaixo, escreviam o seu entendimento sobre ela. Trago aqui, como exemplo, o jogo com a palavra "Personagem":

Segundo o Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa (2010, p. 581), "Personagem" define-se como "pessoa notável; personalidade". Já na construção dos verbetes deste trabalho, a partir das perspectivas dos estudantes das turmas trabalhadas, surgiram algumas outras definições para a palavra "Personagem", como podemos observar abaixo:

- Para Pedrinho, personagem é: aquele que faz parte de uma história; uma pessoa que interpreta alguém; aquele que vive dentro da história que é contada ou a pessoa que passou pelos acontecimentos; *Superman*.
- Para Ka: ajudante de uma história; pessoa papel.
- Para Paulinho: ator; experiências.
- Para Princesa: vida imaginária; poder viver e experimentar várias identidades.
- Para Gina: diversidade; talento; encenação.

Além disso, durante todas as aulas sempre ressaltei que, quando estamos trabalhando com a linguagem teatral, não existe certo ou errado. Assim sendo, os estudantes poderiam se permitir escrever o que sentissem, quisessem ou entendessem das palavras deste trabalho. Isso foi possível porque houve uma interação e, conforme Soares (2006), a relação de estudantes e de professores é uma relação de troca, de conversa, em que um auxilia o outro. Ou seja, o trabalho pedagógico, para ser um processo vivo, necessita ser significativo para os envolvidos.

Portanto, acredito fortemente na conduta de um professor que propõe experimentações dentro do processo criativo, de maneira que os estudantes se sintam livres e mobilizados para vivenciarem a proposta. Desse modo, os estudantes participaram ativamente e, com isso, houve uma troca entre estudante e professor, entre contador e ouvinte.

3. O ATO DE CONTAR

Trago, neste momento, alguns achados da pesquisa que merecem destaque nesta escrita. Algumas considerações e movimentos realizados pelos alunos do Ensino Médio, onde surgiram debates sobre o que seria a contação de histórias. Provocados a pensar no tema, o seguinte questionamento destacou-se entre eles: "É possível contar histórias sem que seja a partir de um livro?". E, frente a essa questão, logo lembrei de minha avó.

Minha avó não aprendeu a ler e nem a escrever nada que não fosse o seu próprio nome: Maria. Contudo, ela nunca deixou de ser a minha maior referência em contar histórias. A minha avó sempre contou histórias sobre a sua infância, sobre a vida difícil que teve que enfrentar, com muita pobreza e muito trabalho. Seu pai tirou-a da escola na primeira série, antes da alfabetização. Na época, apenas os homens – seus irmãos – poderiam estudar. E ela, enquanto mulher, deveria trabalhar e fazer os serviços domésticos.

Essa lembrança, por outro lado, remete à ideia que Bia Bedran (2012) aborda em seu livro – *A arte de cantar e contar histórias* – sobre o contador de histórias tradicional. Esses contadores sempre estiveram presentes na sociedade, contando sobre fatos, curiosidades, criando histórias, lendas e também contando sobre a sua própria vida.

O ato de contar histórias nasceu com a própria humanidade e existe há muito tempo, até mesmo antes do ato de ler ou de escrever. Acredita-se, ainda, que foi a contação de histórias que incentivou, e ainda incentiva, essas e outras formas de comunicação, as quais foram se desenvolvendo ao longo de muitos séculos. Nesse viés, segundo Medeiros e Moraes (2016, p. 9):

> Contar histórias é uma arte ancestral, cujo fascínio sobre o ser humano permanece, ao longo do tempo, colaborando consolidação do imaginário coletivo e enredando narradores e para a ouvintes em uma mesma trama. Desde a infância e por toda a vida, ela faz parte da construção da identidade e da afetividade. Nesse sentido, a fabulação nos possibilita experimentar o prazer

> de perceber o mundo e a existência por meio de representações que nos levam a conhecer outras realidades, e a refletir, transcender e desenvolver uma acuidade sobre o real, nos habilitando a percebê-lo sob um olhar renovado.

Ao refletir sobre a infância e sobre como a minha história me fez chegar aonde estou, bem como sobre como esse percurso construiu minha identidade e minha afetividade, provoquei os estudantes a pensarem em suas histórias, e eles pensaram no passado, no que viveram, nos momentos que gostaram e que construíram a identidade deles. Os estudantes do Ensino Médio, por exemplo, trouxeram essa lembrança da infância, com saudade. Os do Ensino Fundamental também trouxeram essa lembrança da infância, mas como algo que estão vivendo, pois ainda gostam de brincar. Ainda, sobre essas percepções, Lopes (2010, p. 137) ressalta que "lembrar está ligado ao imaginar, ampliar, omitir. Distorcer faz parte dos mecanismos da memória, na medida em que nossa imaginação acrescenta ou retira os fatos como uma autodefesa".

Sobre o ato de contar, não é incomum perceber que por diversas vezes contamos algo na companhia de alguém que comenta: "*mas não foi bem assim".* Eu tinha certeza de que era da maneira que eu contava. A minha memória, minha imaginação, diziam que era assim. A memória deles trazia alguns detalhes diferentes. Assim, percebo que o contar depende muito do ponto de vista e de como cada um é afetado ou não pelos acontecimentos. Quando lembramos as nossas histórias, estamos materializando as nossas memórias e o que sentimos. É a nossa percepção, que pode ser de muito tempo atrás ou de alguns dias ou horas. E assim vou construindo as minhas histórias para serem contadas.

A história é algo que é passado de geração para geração. Quando o narrador conta uma história e o ouvinte se permite ouvir e imaginar, a história ganha vida, tanto para quem narra, quanto para quem escuta. Segundo Bedran (2012), o contador de histórias tradicional não age por meio da técnica de oratória, interpretação ou pesquisa bibliográfica. A maioria das suas narrativas são do seu próprio meio cultural ou da sua criação que usam, como fonte, sua própria vida. Assim como minha avó, que, sem saber ler e escrever, conta sobre sua vida, sobre histórias que já viveu, sobre os causos e lendas que escutou e também cria outras histórias.

Nesse contexto, Bedran (2012) traz o conceito de tradição oral, que designa uma ancestralidade. Essa tradição, segundo a autora, é marcada pelo anonimato dos seus criadores e, "por sua vez, esse anonimato transforma este legado cultural ao mesmo tempo que o preserva e o enriquece com a soma de novos criadores, de geração a geração" (BEDRAN, 2012, p. 103). Por exemplo, vários contos de fadas tiveram como origem a tradição oral. Posteriormente, alguns autores, após ouvirem a história, resolveram escrevê-la. Assim, por não ser uma obra de um único autor, ela se modificou, transformou-se, e cada um que contava e que escutava colocava um pouco de sua imaginação na história. Como diz o ditado popular: "Quem conta um conto, aumenta um ponto".

Certa vez, junto com a minha família, durante um acampamento, uma tia que sempre contou muitas histórias começou a contar a do "Homem da Capa Branca", para mim e para todos os meus primos. Era mais ou menos assim:

> "Era uma vez um homem que vivia rondando os acampamentos da região, vestindo uma capa branca. Ele não gostava muito de crianças, então pegava todas elas para guardar dentro de um galpão. Ele ficava correndo entre as árvores e somente as crianças conseguiam enxergá-lo".

Lembro-me de que essa história nos deixou assustados, mas ao mesmo tempo inquietos, e começamos a procurar o tal "Homem da Capa Branca", começamos a enxergá-lo. Ele corria de um lado para o outro, uma hora estava longe, perto dos matos, e uma hora na beira do rio e outra estava bem perto da cabana. Começamos a ficar nervosos, mas nos encorajamos e fomos à caça desse homem, corríamos atrás dele e ele estava do outro lado. "Como pode ser tão rápido?" – pensávamos. Que euforia! Mas como ele poderia correr tão rápido, de um lado para o outro do acampamento, como se fosse um piscar de olhos? Esta experiência foi marcante, pela potência que é a contação de histórias. Ao sentir esta empolgação, este entusiasmo, percebi a possibilidade que as histórias tem de criar uma segunda realidade.

Todos estávamos envolvidos com essa história. Todos os meus tios transformaram-se no personagem e se enrolaram em um lençol branco, quando um sumia, outro aparecia. Assim, não entendíamos o que estava acontecendo, pois esse "homem" estava em todos os lugares. No final, rimos, nos divertimos e brincamos todos juntos. Essa história me marcou muito.

Então, ao recontá-la, falo sobre uma lembrança e também sobre a minha imaginação. A partir disso, percebo que algumas histórias eu realmente não lembro, enquanto outras – que parece que não lembro – me recordo quando começo a escutá-las. Desse modo, movo-me de alguma maneira, transformando e recriando essas histórias.

Durante a proposta para o Ensino Médio, escutei diversas vezes, por parte dos alunos, que eles não sabiam o que contar, que não tinham nada para contar, que era difícil pensar em algo ou que não tinham o talento e a prática de contar histórias. Então, quando propus jogos para lembrar da infância, sobre a história do seu nome, contos, causos e lendas que ouviam, todos sabiam algo para contar, e essa se tornou uma troca muito dinâmica. Nesse viés, como argumenta Augusto Pessoa (2015 *apud* DUARTE, 2020, p. 8):

> Não há necessidade de ter o dom, pois essa é uma prática inerente ao ser humano, uma vez que contamos histórias o tempo todo: relatamos o que aconteceu durante o dia ao chegar à noite em casa; narramos um filme, um livro ou uma novela que nos emociona de alguma forma etc. É a emoção que nos move como contadores de histórias. Tudo por causa da paixão, seja ela como for, torna-se parte do nosso repertório como narradores.

Acredito, ainda, que os estudantes estavam preocupados em contar algo que tivesse efeito ou algum tipo de impacto e, por isso, tinham medo de errar, mas o que importava, de fato, era eles contarem uma história de maneira leve e tranquila. Então lancei a ideia inicial, que consistia em: *"O que você gostava de brincar na infância?"*. E, assim, os alunos começaram a contar suas histórias. Inicialmente, os que se sentiam à vontade iniciavam, até que toda a turma participasse.

No Ensino Fundamental, os estudantes já chegavam na aula contando suas histórias, sobre o que fizeram no final de semana, o que aconteceu na rua da sua casa ou o que aconteceu com seus familiares. Desse modo, eu não precisei solicitar nada, pois surgiram muitas histórias espontaneamente, ao longo da aula. Quando fiz a solicitação do envio do áudio contando alguma história, alguns contaram histórias que gostavam, mas a maioria narrou alguma que aconteceu na sua vida ou que criou.

Dessa maneira, essa situação vivenciada em sala de aula, ainda que de maneira remota, se relaciona com a perspectiva de Carmela Soares (2006, p. 98), a qual afirma que "estamos todos no jogo: escola, professor, aluno e a classe toda". Ou seja, cada circunstância dada ali, naquele momento, durante a aula, como os pais que passavam atrás da câmera, a forma que os estudantes estavam sentados, os materiais que eles ocupavam, a forma que conseguiam assistir e participar da aula, fazia parte desse jogo, "estamos no jogo e está valendo" (SOARES, 2006, p. 99).

Além disso, senti as crianças do Ensino Fundamental mais livres para falar, conversar, criar e imaginar do que os adolescentes do Ensino Médio. Os adolescentes parecem ter mais vergonha de se expor, talvez por medo de errar, enquanto as crianças deixam a imaginação fluir e se permitem fazer e falar o que têm vontade.

Ressalto que consegui me aproximar mais dos interesses e dos gostos dos estudantes conforme os fui conhecendo e também trazendo histórias que faziam parte da realidade deles e/ou que traziam entendimento, compreensão e que despertavam a imaginação desses estudantes. Acredito, ainda, que a história deve ser interessante para quem está contando e para quem está ouvindo. Dessa maneira, torna-se importante escolhermos bem, as histórias e os recursos a serem utilizados nesse trabalho, buscando deixar o estudante livre para escolher o que deseja contar.

Nancy Mellon traz algumas técnicas sobre contar histórias em seu livro *A arte de contar histórias* (2006). Nessa obra, a autora elabora um "guia" para construir a sua própria história, de modo que essa história consiga "prender" a atenção dos ouvintes e provocá-los a imaginar.

A autora aponta que as escolhas são essenciais na hora da contação da história, como escolher os nomes dos personagens, as estações do ano e em que lugar a história está se passando. Mellon (2006) também afirma que a música cria imagens, como sons de passarinho, cachoeira e outros efeitos sonoros que podem nos remeter ao entendimento de que a história está se passando em alguma floresta. Os sons também nos auxiliam a reconhecer algum personagem ou certa situação, como a de perigo ou a de alerta, geralmente representada por uma música de suspense. Assim, a autora explica como podemos trazer materiais musicais para contribuir na contação de histórias, como algum instrumento musical ou algo que produza som, os quais podem ser algum instrumento que já se tenha em casa ou até mesmo criado a partir de sucatas.

Ainda, Mellon (2006, p. 33) disserta sobre como começar e finalizar uma história, afirmando que o:

> "era uma vez", que faz parte de muitas das grandes histórias, permite que você experimente um novo ingresso no tempo. O *"era"* traz um sentimento de imediatismo; *"uma"* leva o cenário da história na imaginação; *"vez"* leva você e seus leitores tanto para o passado quanto para o futuro.

Assim, a esperança de um final feliz ou de alguma moral é permanente durante toda a história. E, quando essa história chega ao fim e tudo é resolvido, ela causa um alívio e uma satisfação ao público. Nesse sentido, Mellon (2006, p. 36) afirma que:

> Um final feliz arquétipo impõe duas questões. A primeira é a descoberta do amor verdadeiro e sua celebração por todo o reino. A outra diz respeito à autonomia. Quando duas almas se unem, muitas vezes depois de grandes angústias e oposições, nosso eu infantil fica profundamente satisfeito em saber que a união irá durar "para sempre", ou que, pelo menos, "se não morreram, permanecem vivos".

Além da musicalidade, durante as aulas, trouxe alguns exercícios teatrais para a voz, como: aquecimento vocal, articulação e intenção de palavras e frases, a partir da entonação. Assim como mostrei para os alunos que, para se contar histórias, devemos ter um cuidado e uma atenção com o nosso corpo: aquecer, alongar e colocá-lo em movimento, trabalhando suas qualidades.

Ademais, além do trabalho com o áudio, fiz um exercício complementar a partir da leitura de textos curtos, que nomeei de *Leitura Dramática*. Essas leituras possibilitaram trabalhar a intenção do texto, as possibilidades de variações das vozes dos personagens e também as diferentes musicalidades e sons para o desenvolvimento da história. Assim, conforme os estudantes se apropriavam do texto, eu fazia indicações para a mudança das intenções, para que fosse possível identificar, por exemplo, quando o personagem estava bravo ou calmo.

Novamente, assim como em outras atividades, alguns estudantes ficaram um pouco receosos de experimentar e, com isso, voltei a falar que não existia o certo e nem o errado, que estávamos ali para jogar, para nos divertir e aprender juntos. Diante disso, aos poucos, os estudantes foram se soltando e participando.

Alguns queriam praticar a leitura mais de uma vez, enquanto outros sequer tentaram. Em relação a isso, cabe ressaltar que muitas vezes os estudantes têm medo do erro e de serem criticados pelos colegas, então preferem não fazer. Nessa experiência, percebi que, no Ensino Médio, isso aconteceu muito mais do que no Ensino Fundamental. Isso porque, no exercício da leitura dramática, as crianças se divertiram. Tiveram leituras, inclusive, que os estudantes pediram para repetir. Eles se experimentavam na voz e brincavam com diferentes sotaques e intenções, ampliando seus repertórios de contadores de histórias.

4. CHEGANDO AO FINAL DA HISTÓRIA

Ambos os estágios superaram as minhas expectativas, pois esse foi um longo período de compartilhamentos de vivências e experiências, no qual me coloquei como artista-professora de Teatro. Agora, revisitando o Trabalho de Conclusão de Curso para a escrita deste artigo, pude reelaborar o vivido.

Além disso, durante todo esse processo, procurei analisar como os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio reagiam aos exercícios propostos de Contação de Histórias e do Jogo Teatral.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, fiz as mesmas orientações em todas as atividades e, com isso, pude perceber que cada um deles reagiu de uma forma diferente, com as suas particularidades. Percebi também que cada um tem o seu tempo e lida com ele da forma que acha melhor. Assim, tive esse olhar sensível e entendia quando ficavam um pouco receosos para jogar e, com isso, tentava motivá-los, dando algumas indicações para que o jogo se desenvolvesse de uma maneira que os deixassem com vontade de participar de todas as atividades, seja nos jogos, no ato de contar histórias ou no aprender mais sobre possibilidades do fazer teatral.

Além disso, notei que a atividade dos áudios desencadeou diversas lembranças nos estudantes, principalmente a partir de relatos de vida ou das lembranças de alguma história que gostavam na infância.

Sobre isso, percebi que os estudantes do Ensino Fundamental se permitiram contar mais sobre essas lembranças, quando comparados aos do Ensino Médio. Ainda, esses alunos se intitulavam os próprios personagens da história e contavam fatos ou momentos das suas vidas. Para além das atividades propostas, os estudantes também contavam os seus cotidianos em diversos momentos da aula.

Porém, no Ensino Médio, como mencionei anteriormente, senti um recuo da parte deles, pois esses alunos mostravam um pouco de dificuldade ao contar as suas histórias, principalmente no envio de atividades. Desse modo, notei que costumavam contar histórias clássicas, como contos, lendas e histórias infantis, ou seja, algo que não fosse próprio deles. Por exemplo, uma estudante até chegou a falar que não tinha história para contar e que decidiu, então, pegar de uma história de um livro infantil. Em contrapartida, nas atividades propostas em sala de aula, em que eu solicitava que me contassem sobre a sua infância ou um fato da sua vida, eles se permitiam contar e ouvir.

Dessa maneira, percebo que as crianças do Ensino Fundamental são mais livres e não apresentam o medo de errar ou o medo do julgamento. Elas gostam de falar, permitem-se criar, entram na história, viajam na imaginação e se divertem fazendo. Ao pensar nas atividades realizadas em aula ou no envio dessas atividades, noto que, quando feito em aula e tendo como base uma pergunta ou um assunto que interessante a eles, os estudantes se permitiam participar, lembrando de suas histórias e contando-as até mais de uma vez para a turma.

Frente a isso, considero o ato de contar histórias algo comum no cotidiano, principalmente quando conversamos com outras pessoas e contamos sobre um fato, sobre nossa infância, sobre o que aconteceu conosco, sobre o que aconteceu em nossa volta. E, a partir dessa percepção, noto que, quando eu fornecia um mote para uma história, a maioria dos alunos tinha algo para contar.

Na última aula, por exemplo, em cada uma das turmas, fiz o verbete “Nossas aulas”, esse era um momento para dar um *feedback*, ou seja, dizer como foram as aulas ou como se sentiam em aula. Com isso, fiz um apanhado geral sobre o que cada estudante da turma escreveu nesse exercício, levando em consideração os *feedbacks* que eram mais semelhantes ou que a maioria trouxe.

Desejava proporcionar uma experiência única para os estudantes. Queria que me contassem suas histórias, as histórias que ouviram dos seus avós, dos seus pais, dos seus tios, queria que fizessem arte e teatro junto comigo, e assim aconteceu. Fiquei muito satisfeita com o andamento dos estágios e com a maneira que os estudantes receberam as aulas, como lidaram com elas e com o que sentiram ao finalizar.

Estas histórias, bem como os personagens criados, proporcionaram para os estudantes e para mim, enquanto pesquisadora, refletir sobre os processos formativos vividos. Também pensar sobre a maneira como trazer ao primeiro plano práticas metodológicas que envolvam diferentes níveis de ensino, onde grande parte dos envolvidos sinta-se provocada a agir criativamente. Acredito que um aprendizado significativo, nesse processo, foi ter a possibilidade de aproximar a contação de histórias destes “novos contadores”, acompanhando o processo de apropriação deles com esta linguagem.

REFERÊNCIAS

[1] BEDRAN, Bia. A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos. Rio do Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

[2] DUARTE, Valquíria. OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN COMO POSSIBILIDADE DE CONTAR HISTÓRIAS COM/NO CORPO PARA PROFESSORES. Moringa, v. 11, n. 2, p. 223-233, 2020.

[3] FERREIRA, Aurélio. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 8. Ed, 2010.

[4] HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativas e performance em aulas de teatro. Revista do programa de Pós-graduação em arte da UnB, Brasília, v.13, nº2, p. 230-248, 2014.

[5] LOPEZ, Beth. A performance da memória. Sala Preta, v. 9, p. 135-145, 2010.

[6] MACHADO, Maria Marcondes. TEATRO E INFÂNCIA, POSSÍVEIS MUNDOS DE VIDA (E MORTE). Revista Aspas, v. 4, n. 2, p.3-14, 2014.

[7] MEDEIROS, Fábio e MORAES, Taíza. Contação de histórias: Tradição, poéticas e interfaces. 1º ed. São Paulo: Sesc, 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zFBJDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=tradi%C3%A7%C3%A3o,+po%C3%A9ticas+e+interfaces&ots=naji3_0hna&sig=5JbVuHwR5R1C9nwH0qWZhEcN-wk#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 07 dez. 2021.

[8] MELLON, Nancy. A arte de contar histórias. Tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

[9] NARANJO, J. Casa das Estrelas. O universo contado pelas crianças. São Paulo: Planeta, 2018.

[10] SOARES, Carmela. Teatro e Educação na Escola Pública: Uma Situação de Jogo. In: TAVARES, Renan. Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006.

[11] SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 1 reimpr. da 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Capítulo 9

Desafios do ensino remoto com alunos de deficiência múltiplas na Escola Especial

Ana Claudia Silva

Resumo: Considerando as particularidades dos alunos com deficiências múltiplas da Escola Especial Municipal do Rio de Janeiro e os desafios do ensino remoto em uma perspectiva inclusiva, num processo de inclusão das pessoas com deficiência a comunicação digital objetivaram, nesse trabalho, expor os critérios de transição e continuação do ensino presencial para o remoto através de home-office pela ferramenta WhatsApp devido a pandemia do ano de 2020. Na tentativa de contribuir para desvelar caminhos que atendem as expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade onde pontua os avanços da interação, no desenvolvimento da aprendizagem, na aproximação entre escola e aluno em manter uma rotina e adesão escolar.

Palavras-chave: Pandemia, Perspectiva Inclusiva, Ensino Remoto, *Home-Office*, Adesão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A seguinte análise da prática das aulas na Escola Especial da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro no momento em que por medida de combater a disseminação do novo Corona vírus (Covid-19). O Governo e Município do Rio de Janeiro decretaram uma medida de prevenção, por meio do distanciamento social com o objetivo de evitar o contagio e proliferação do vírus, seguindo esta norma, as aulas presenciais foram suspensas. No entanto, as atividades pedagógicas não presenciais foram mediadas através de home-office pela ferramenta WhatsApp e por escolha da comunidade escolar.

Dentro dessa ótica, o desfio do ensino remoto se fez necessário, em conduzir tanto professora como responsável/aluno há procurarem a implementação da construção de se manter o vínculo escola/aluno. Digo responsável/aluno, pois não havia possibilidade de se chegar ao aluno se não fosse através dos responsáveis como mediadores e condutores das atividades, visto que são alunos de deficiências múltiplas sem autônima digital.

Dessa forma e sob tal complexidade o uso de um meio de comunicação que antes era para uso particular se coloca à disposição para função didática, sendo inevitável romper barreiras da privacidade para estabelecer uma rotina escolar.

Com a pandemia se acentuou a diferença social, pois nem todos haviam os recursos necessário e nem acessibilidade digital para se reinventar a essa modalidade, tendo que, o educador há se adaptar a novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se, e o aluno/responsável há procurar meios para suprir as necessidades da nova metodologia que exigia principalmente de ferramentas tecnológicas que não eram opcionais, mas imprescindível para se manter o vínculo.

Diante disso, estabelecer o vínculo era primordial para que o distanciamento não gerasse maiores danos ao emocional dos alunos pela mudança na rotina que ocorreram em suas vidas e na vida dos pais. Aproximar essa relação professor/aluno se demonstra fundamental, pois é a figura socioemocional mais perto para se continuar esse elo.

Surge então, a possibilidade de se assegurar o direito de todos a educação através do ensino remoto, onde o professor permanece com estratégias, metas de aprendizagem para alunos com níveis de aprendizado diferentes em determinar que o currículo adaptado para o biênio e adaptado as necessidades educacionais especiais, que antes já se fazia, deveria ser revisto e preciso ser readaptado para o meio digital do ensino remoto.

Respeitando essa temática, foi realizada a pesquisa no aspecto qualitativo, com análise de dados sobre a observação e análise documental.

2. METODOLOGIA

A referente pesquisa foi realizada no período de abril a dezembro de 2020 pela professora Ana Claudia Silva – profissional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Especialista em Educação Especial, pela Fundação Educacional Unificada Campo-Grandenses-FEUC – em 2 turmas de ensino fundamental I na modalidade classe especial, de 6 alunos cada, entre a faixa de idade de 10 a 25 anos, sendo, 10 alunos cadeirantes e 2 andantes todos com deficiências múltiplas respeitando a cronologia de idade e defasagem de ensino na Educação Especial, mediante a matriz curricular da rede.

O tema inicia na observação qualitativa de avaliar a importância da interação através do ensino remoto no uso da ferramenta WhatsApp, em readaptar o currículo comum do ensino funtamental I da Educação Básica, para essa nova vertente que possibilite avaliar o desenvolvimento de aprendizagem a distância, em respeitar sua especificidade em manter uma rotina domiciliar que atenda o aluno a evitar a evasão escolar.

Em conformidade com o projeto da turma em Comunicação através das Linguagens, que segui o planejamento anual do ano de 2020 - Comunicar é romper com a solidão - criar vínculos de comunicação alternativa usando todas formas de linguagens para relacionar com o outro, a fim de, minimizar o sentimento de desconectado de tudo e todos que nos cercam.

Com esse desafio e nova metodologia as aulas ocorreram com frequência semanal acompanhada de vídeo-aulas, chamada de vídeo individual e em grupo, e atividades adaptadas pela professora regente, como também, caderno pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, caderno pedagógico do Instituto Helena Antipoff, vídeo-aulas e práticas elaboradas pela sala de recurso, educação física, Agentes de Apoio

a Educação Especial (AAEE), estudo dirigido, e sala de leitura, sendo acompanhados o desempenho do alunos através de fotos e vídeos enviados para o grupo da turma.

As aulas eram ministradas pela professora e acompanhadas pelos alunos, onde os responsáveis eram os condutores da execução, através da ferramenta WhatsApp, no qual era exibido vídeos disponíveis pelo canal Youtube para informação, histórias lúdicas e musicais, vídeo-aulas do canal MultiRio para melhor entendimento do conteúdo, vídeo-aulas explicativos realizada pela professora, atividades interativas adaptadas, cadernos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de janeiro como apoio, além das aulas síncronas feitas através de chamada de vídeo em grupo ou individual, onde este momento era o mais relevante, sendo o mais significativo tanto para a professora em poder apreciar, estimular o convívio e a aprendizagem do aluno, no qual, auxiliava os alunos na execução da atividade e durante a condução dos responsáveis na mediação, como para os alunos em desfrutar a experiência dessa nova metodologia de explicação do conteúdo e execução da atividade proposta, como também, poder por algum momento ver e escutar a pessoa como referência que eles tem mais próximo da escola, estabelecendo assim, uma rotina escolar menos fragmentada, com a manutenção de laços afetivos.

Mediante essa metodologia, foi considerado o desempenho e frequência do aluno através das chamadas de vídeo, de fotos e vídeos enviados para o grupo da turma via aplicativo WhatsApp com a execução das atividades propostas.

Em outro momento, para atender um aluno foram feitas estratégias pedagógicas específicas devido sua necessidade, sendo aulas síncronas através de chamadas de vídeo individual pelo aplicativo WhatsApp com a participação da coordenadora pedagógica, professora regente, responsável e discente.

Tento em vista, para auxiliar esse aluno que dentre as múltiplas deficiências também é deficiente visual, as intervenções para realização das atividades deveria considerar também essa deficiência, sendo assim, as chamadas de vídeo individual seria a melhor conduta para alcançá-lo, aplicada quinzenalmente, no qual, foram criadas estratégias que beneficia a participação ativa e real do mesmo eliminando atividades visuais para respeitar suas necessidades, onde se fortaleceu atividades direcionadas para conceitos não adquiridos no seu processo de aprendizagem, além de, considerar o tempo da resposta do aluno na execução das atividades propostas.

Diante disso, a ação pedagógica para alcançar a interação e o desenvolvimento do aluno em um ambiente remoto e domiciliar seria proporcionar a concretização do conteúdo com materiais de fácil acesso, baixa tecnologia e disponíveis em casa, em proporcionar um ambiente motivador integrando o conhecimento acadêmico aos saberes do aluno e responsáveis.

Com essa proposta, o currículo comum se readapta ao ensino remoto para conter conteúdos acessíveis, significativos, flexíveis e básicos para o aluno, onde, o planejamento educacional individualizado favorece em atender as possíveis dificuldades do aluno na apropriação do conhecimento escolar e colabora com o processo de aquisição.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Especial em questão possui 47 anos, situada na zona oeste do Rio de Janeiro, sendo orientada pelo centro de referência em Educação Especial no Município do Rio de Janeiro – Instituto Helena Antipoff, onde se encontra a coordenação, capacitação, estudo em Educação Especial para alunos, professores e funcionários da Rede Municipal de Ensino, em desenvolver ensino aprendizagem em alunos com deficiência.

A referente unidade escolar tem em media 80 alunos com deficiências múltiplas, atua em 2 turnos, 13 turmas de classe especial até 6 alunos por turma, 2 turmas de sala de recurso, 2 turmas de atendimento domiciliar, sala de leitura, sala de coordenação, sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala das mães, refeitório, cozinha, banheiros masculino e femino para os alunos, banheiro dos professores, área externa para atividades extra classe e parquinho.

Dando continuidade ao referencial teórico que se fundamenta em marcos normativos e legais, onde ampara um currículo base comum, no qual, segui essa unidade escolar para alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica em uma rede pública de ensino.

O currículo base comum está pautado no documento normativo Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de modo que, objetiva conteúdos mínimos para orientar a construção dos currículos das redes escolares nacionais em promover uma aprendizagem de qualidade e essencial para os alunos brasileiros que serão

desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para alcançar uma equidade no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9394/96), estabelece no Artigo 2° que, "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No seu Artigo 4°, inciso III determina que é deve do Estado garantir "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino".

Seguindo o Artigo 9° no Inciso IV afirma que cabe à União estabelecer, "em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".

Além disso, a relação do currículo base comum contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado é retomada no Artigo 26° que se define:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No capítulo V, no seu Artigo 58° indica que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Em seu parágrafo 1°, diz que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial".

Define ainda no Artigo 59°, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades"

Por conseguinte, na Lei n° 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI no Artigo 28°, estabelece:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Mediande o exposto, no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, nos orienta para um currículo escolar elaborado para todas etapas e modalidades da Educação Básica, que apresenta estar em constante processo de revisão e adequação, envolvendo práticas pedagógicas que possibilita a construção curricular, quando necessária, com métodos técnicas, recursos educativos que transformam os conteúdos acessíveis de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, além de, suplementar e complementar por uma parte divercificada essencial para a especificidade desses educandos.

Para atender aos vários níveis de complexibilidade desses alunos dos mais simples ao mais complexo é imprescidível viabilizar esse currículo com adaptações de acesso.

Com o propósito de assitir a maior quantidade de alunos com deficiências múltiplas e compromentimento metais, que pelo grau de complexicidade não se beneficia com o currículo carioca. Há a possibilidade de atende-lo com o uso do currículo de vida diária, contido no curriculo carioca que beneficia com práticas essenciais da vida e adaptações curriculares mais significativas, além do, processo de avaliação, no qual, se observa o aluno, verifica suas necessidades e potencialidades propiciando estratégias que desenvolvam as competencias sociais, aquisição do conhecimento, à cultura e as formas de trabalho existente na sociedade para uma inclusão e sua real participação no seu desenvolvimento socioemocional.

Desse modo, a adptação curricular promove o conhecimento do aluno e seu uso funcional, mas para que isso ocorra com eficiência é inevitável que o professor elabore um planejamento educacional individualizado de ensino, para então, ajustar as adaptações e adquira a aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

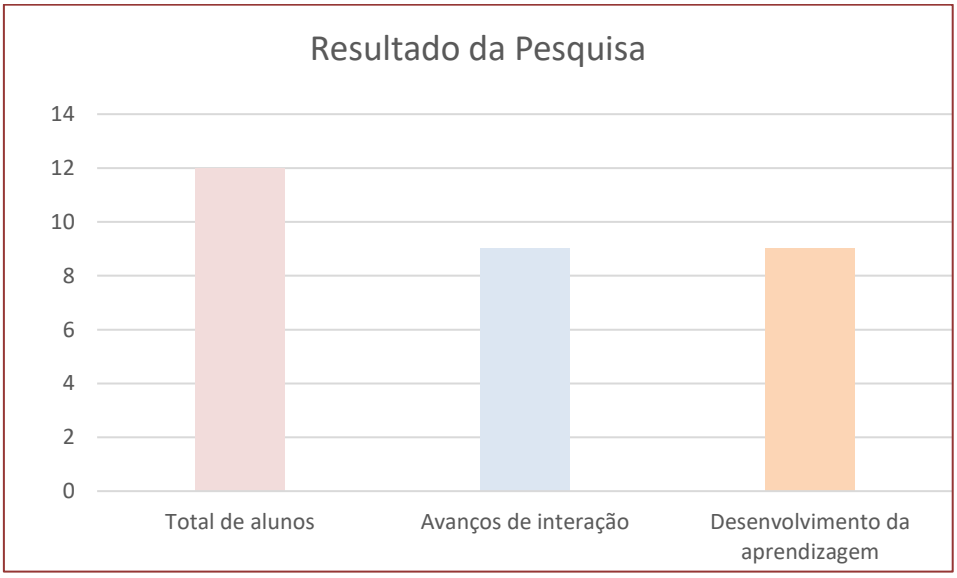
Os resultados revelam que com uso do currículo adaptado para o meio remoto mostra que com a metodologia adequada pode se alcançar o exito no ensino.

Tabela 1

Total de alunos	12
Avanços de interação	09
Desenvolvimento de aprendizagem	09

Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 1



Fonte: Dados da Pesquisa.

Pode perceber que a interação no desenvolvimento da aprendizagem com atividades adaptadas favoreceu a participação de todos atingindo o objetivo de encurtar a distância, sendo de fundamental importância a cooperação dos responsáveis de serem mediadores nessa tarefa, a fim de, favorecer a participação dos alunos da nossa unidade escolar.

Portanto, o objetivo foi alcançado trouxe um retorno produtivo e enriquecedor revelando uma aproximação entre escola e alunos em manter uma rotina e adesão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever tal abordagem do processo de ensino remoto em um momento tão sensível requer uma análise atenta para fatores relevantes, da dificuldade de acesso ao meio digital, os obstáculos de comunicação e interseção com alunos de deficiência múltiplas, avaliar os conteúdos e adapta-los para ser mais significativos em atente-los, adaptar atividades onde a os condutudores seriam os responsáveis a mediar, além de, perdas inestimáveis, exigiu um esforço conjunto em manter um vínculo e mostrar que a rotina escolar, seria imensamente essencial para o emocional do aluno.

Mesmo assim, em frente dessa dificuldade, foi observado o crescente laço harmonioso entre responsável/aluno na busca de auxiliar o entendimento e execução das atividades, dessa forma, o interesse, a participação, e dedicação dos alunos em assistir as aulas trouxe um retorno produtivo e enriquecedor e favoreceu o desenvolvimento do aprendizado.

A constatação em oferecer uma mesma proposta de um currículo ao um grupo como todo e, ao mesmo tempo, flexibilizar o mesmo para atender as necessidades de cada um para amparar em especial aqueles que correm risco da exclusão pelo fato de sua deficiência, sendo acompanhado com efetivo apoio de estratégias pedagógicas que harmoniza acessar esse mesmo currículo comprova que o ganho maior é poder estar com esse aluno estudando e não fora da escola, no qual, garante seu direito a diferença na igualdade do direito a educação.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

[2] BRASIL. Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Especial na Educação Básica. Diponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf

[3] BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

[4] DELBIANCO, Leticia Carlos. A lei n° 13.146, de 2015: lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) e seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. 2019.

[5] FEDERAL, Senado. Estatuto da pessoa com deficiência. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas Brasília DF, 2015.

[6] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

[7] SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.

Capítulo 10

Vivências de docentes de um centro universitário durante pandemia de Covid-19

Gabriel Stanziola de Moraes
Camila Mugnai Vieira
Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu
Edinilson Donisete Machado
Ieda Francischetti

Resumo: A pandemia pelo novo coronavírus levou a necessidade de distanciamento social, gerando como consequência a adaptação do sistema de ensino presencial para um ambiente totalmente virtual, trazendo novos desafios. Assim, o presente estudo aplicou um questionário on-line com o objetivo de avaliar as vivências dos docentes de um centro universitário do interior paulista, durante o ensino remoto de emergência. As questões incluem a caracterização dos participantes, aproximação com recursos tecnológicos e vantagens e desvantagens dessa situação. Como ponto positivo obteve-se a evolução da aptidão para utilização dos recursos disponíveis e os participantes não referiram impactos na saúde mental nem prejuízos na didática. As respostas qualitativas mostraram a importância de uma maior atenção das instituições, principalmente em relação ao ensino virtual visando melhor desempenho de todos.

Palavras-chave: Pandemia, Docentes, Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 levou à necessidade de distanciamento social, gerando como consequência a substituição do regime de ensino presencial para o formato virtual, resultando em um período de adaptação e de novos desafios para docentes e estudantes, além da sobrecarga de professores, tanto da educação básica como das instituições de ensino superior. O processo de ensino-aprendizagem passou a ocorrer pelas plataformas virtuais, por meio de aulas em tempo real (síncronas) ou gravadas (assíncronas). No Brasil, embora o ensino superior existisse na modalidade não presencial desde os anos 1990, docentes, discentes e instituições de ensino não estavam preparados para a adoção desse sistema de forma integral. Isso fez com que professores ficassem sobrecarregados e apresentassem exaustão mental. Devido a essa rápida mudança, não houve tempo para capacitação dos docentes para essa modalidade de ensino, assim como não foram consideradas as especificidades dos alunos e do acesso às ferramentas necessárias (TERRA *et al*, 2021; SOUZA *et al*, 2021). A transição conta com condições de trabalho docente improvisadas e jornada extenuante, ultrapassando a jornada formal somando-se novas atividades como gravar aulas e atender estudantes por aplicativos de mensagens (SOUZA *et al*, 2020). Há ainda demandas relacionadas a modificações de suas práticas pedagógicas e esforços para superar a pouca participação dos estudantes (FREITAS *et al*, 2021). Assim, é percebido que os professores, mesmo sem a capacitação adequada, estão em constante transformação com ressignificação de suas competências profissionais e desenvolvimento de novas habilidades para adaptação ao trabalho (RAMIREZ *et al*, 2021).

Durante o período pandêmico, além dos impactos na saúde mental, foi observado o aparecimento de sintomas astenópicos em mais da metade dos docentes, tais quais: cefaleia, olhos cansados e com prurido. Nos docentes expostos às telas de computadores e outros equipamentos por mais de cinco horas esses sintomas foram observados com maior frequência. Isso se deve, provavelmente, a contração excessiva e prolongada dos músculos ciliares (BARROS *et al*, 2022).

Além de sintomas oculares, a dor foi outro sinal clínico observado, principalmente no pescoço, coluna lombar e ombros. A dor no pescoço pelo uso de computador por mais de 20 horas semanais somada à falta de atividade física estão associadas com maior sobrecarga mental. Um estudo com docentes de Santa Catarina indicou riscos ergométricos no *home office*, como, por exemplo, a altura inadequada do monitor. A mudança repentina fez com que os docentes não tivessem tempo de se organizar, assim, nem todos possuíam cadeira, mesa e outros equipamentos para um ambiente profissional adequado (GUIMARÃES *et al*, 2022). Vale ressaltar que problemas de materiais, como equipamento e de conexão, atrapalham o exercício pleno da profissão (PALUDO, 2020). Importante destacar que a responsabilidade em transformar seu espaço domiciliar em local de trabalho coube exclusivamente aos docentes, juntamente com os custos para tal tarefa, como microfone e câmera (SOUZA *et al*, 2021).

Em Círculo de Cultura com docentes de Enfermagem, Souza e colaboradores (2021) averiguaram diversas representações a respeito dessa vivência não presencial, obtendo respostas como intenso trabalho, estresse, ansiedade, falta de sono e cansaço. O comprometimento físico também foi notado em aspectos como hipertensão e ganho de peso, evidenciando ainda mais a necessidade do cuidado e da promoção à saúde para esse grupo. Também foi percebido medo e insegurança com a utilização desse novo modo de ensinar, principalmente entre docentes de maior idade.

Ademais, outra alteração trazida pela pandemia é a tênue linha entre a vida pessoal e profissional, que passaram a compartilhar o mesmo espaço e dificultou a separação temporal entre ambas. O espaço particular de repouso passa a ser um espaço de trabalho, com divisão da atenção entre a família e o trabalho (PALUDO, 2020; SOUZA *et al*, 2021) e, dessa maneira, ocorre um aumento da carga horária involuntária, isto é, há a necessidade de estar conectado e envolvido com suas atividades além da carga horária prevista e sem remuneração adicional (FREITAS *et al*, 2021). Aliado a isso, há o uso de redes sociais como instrumentos de contatos profissionais. Essa mescla entre vida privada e laboral não é exclusividade dos tempos de pandemia, contudo foi acentuada por tal fenômeno. A falta de discernimento entre espaço pessoal e profissional agrava o estresse e a ansiedade já existentes devido a própria pandemia. Inclusive, no campo da saúde mental, as dúvidas em relação à efetividade da aprendizagem dos estudantes frente ao que está sendo ensinado, impactam novamente os professores (PALUDO, 2020).

Portanto, a nova realidade e obstáculos no trabalho docente podem ser fatores importantes no desencadeamento de doenças, sendo verificado aumento de casos de depressão, ansiedade e estresse durante o período pandêmico (FREITAS *et al*, 2021). Dessa forma, o objetivo deste estudo foi avaliar a vivência dos docentes de um centro universitário privado com o uso do ensino remoto emergencial.

2. METODOLOGIA

Pesquisa quanti-qualitativa com aplicação, por meio da plataforma Google Forms, de questionário digital autoaplicável para docentes de um centro universitário privado do interior paulista. As questões incluíram a caracterização dos participantes, a familiaridade com os recursos tecnológicos, além dos aspectos positivos e negativos da vivência do ensino remoto. A análise estatística foi realizada por frequência absoluta e relativa enquanto a qualitativa, por meio da análise de conteúdo com definição de categorias e subcategorias temáticas (CAMPOS, 2004). A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília com CAAE 39055620.0.0000.5413 e com número de parecer 4.386.885. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi disponibilizado na página inicial do formulário *on-line*.

3. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Participaram 39 docentes, com idade média de 47 anos e desvio padrão de 10, sendo 28 do sexo masculino (71,8%). Do total, 18 indivíduos (46,2%) possuíam titulação de mestre. A formação dos docentes está distribuída por seu curso de graduação, sendo descrita na Tabela 1. Os cursos com maiores representantes docentes foram Administração, Ciências Contábeis e Engenharia de Produção com 17, 16 e 12 participantes atuando em cada curso respectivamente. Ressalta-se que o mesmo docente exercia função em uma ou mais graduações.

Tabela 1: Distribuição dos docentes segundo sua graduação

Graduação	Frequência Absoluta
Administração	5
Ciências da Computação	6
Ciências Contábeis	4
Ciências Econômicas	1
Design Gráfico e Pedagogia	1
Direito	11
Engenharia Mecânica	2
Jornalismo e Publicidade	1
Licenciatura em Física	1
Licenciatura em Matemática	1
Psicologia	1
Publicidade	1
Química Tecnológica e Licenciatura em Química	1
Serviço Social e Ciências Econômicas	1
Sistemas de Informação	1
Tecnologia da Informação	1
Total	39

Fonte: Autoria própria (2022)

Dentre os docentes ativos no período da pandemia: 38 estavam envolvidos com aulas (97,4%), 19 (48,7%) com Trabalho de Conclusão de Curso, 13 (33,3%) com Atividades Complementares e 11 com Iniciação Científica (28,2%). 26 docentes (66,7%) já tinham contato com o modelo de atividades acadêmicas *on-line* antes da pandemia pelo SARS-COV-2 em 2020, sendo o mais antigo desde 2005. Todos acessavam as plataformas virtuais de casa e alguns de outros lugares, sendo os mais frequentes: 22 da própria instituição (56,4%) e 12 do escritório (30,8%).

Em um primeiro momento, após a implementação das atividades remotas, 17 consideravam sua aptidão inicial alta (43,6%) e 10 como baixa (25,6%). Após alguns meses, 37 consideravam sua aptidão alta (94,9%) e 2 como média (5,1%). Em Pernambuco, estudo com 254 professores de diferentes níveis e redes de ensino apontou que mais da metade autoavaliaram como "fácil" a resolução de tarefas simples como sanar pequenos problemas de áudio e 54,7% utilizavam tecnologias digitais para assuntos profissionais e pessoais. Porém, os três principais problemas percebidos na realização das atividades remotas, sendo todos assinalados por mais de 80% dos participantes, foram: a falta de domínio das tecnologias; a formação para o desenvolvimento dessas atividades e a estrutura da casa. Apenas 42,1% recebeu orientação/treinamento para atividades remotas. Essa avaliação realizada no segundo mês de isolamento devido à pandemia (LEITE *et al*, 2020). Esse dado contrasta com a alta aptidão em se trabalhar com o ensino remoto emergencial verificado neste estudo, com a totalidade dos professores que receberam apoio institucional, principalmente da Coordenação de Curso e do Setor de Tecnologia de Informação e com a porcentagem maior de contato anterior à pandemia com as tecnologias digitais (66,7%).

A mudança do meio presencial para o virtual trouxe alguns desafios sendo os mais relatados: aumento de tempo nas atividades de trabalho, estendendo-se além da carga horária prevista (56,4%); dificuldade de conexão com a Internet (51,3%) e maior cansaço devido ao maior uso de equipamentos eletrônicos (35,9%). Santos, 2020, percebeu que devido às reuniões virtuais exigirem maior atenção, elas implicam em um esforço psicológico maior, podendo ser esgotantes. Já Saraiva *et al*, 2020, evidenciaram uma nova configuração do modo de trabalhar, confirmaram a carga horária extensiva, visto que docentes passam a ficar disponíveis para dúvidas via aplicativo de mensagens. A questão da privacidade não gerou desconforto na maior parte dos docentes neste estudo (89,7%). Pinho *et al* (2021) realizaram pesquisa com mais de mil docentes na Bahia e um pouco mais de três quartos destes referiram aumento da carga horária se comparado ao período anterior à pandemia.

A implementação do ensino remoto não alterou a percepção dos docentes sobre seu desempenho nem sentiram dificuldades na adaptação ou interferências em sua saúde mental, todavia alegaram que os estudantes estão com um rendimento pior se comparado ao presencial. Isso contrasta com os grupos focais de Santos, 2020, nos quais havia sentimentos negativos de ansiedade, desmotivação, stress e burnout pela situação de confinamento. Em 2021, Pinho *et al* chegaram a um resultado que apenas 40% dos docentes estavam satisfeitos com sua capacidade de trabalho, conflitando com os altos índices observados neste estudo. E em um estudo com mais de 15 mil professores da educação básica de Minas Gerais, mostrou que apenas um terço deles estavam satisfeitos com o trabalho durante a pandemia, mostrando que a pandemia impactou docentes de vários níveis de ensino (SILVA *et al*, 2021).

No presente estudo, os professores perceberam um distanciamento em sua relação com os estudantes (71,8%). Esse sentimento também foi relatado em outra pesquisa que denominou a situação como monólogo digital, devido à ausência da interação cara-a-cara e ações de desligar câmera e vídeo, diminuindo a comunicação e o vínculo entre docentes e discentes e aumentando a percepção de isolamento dos professores (SANTOS, 2020).

Os docentes expressaram acreditar que no futuro haverá a incorporação das tecnologias junto com o ensino presencial e relataram que para esse momento receberam apoio técnico institucional para realização das atividades de modo virtual. Santos, 2020, também evidenciou a importância do ensino presencial e a impossibilidade de substituição dele pelo à distância.

A Tabela 2 traz exemplos das principais vantagens e desvantagens obtidas pelo ensino remoto emergencial segundo os docentes. Tanto em vantagens como em desvantagens foram obtidas respostas como "*nenhuma*" ou "*não estou certo sobre*", confirmando a grande amplitude de vivências para esse momento.

Tabela 2: Principais ideias negativas e positivas obtidas nos discursos dos docentes

Vantagens	Desvantagens
Possibilidade de continuar com o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.	Perda da oportunidade do desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal.
Agilidade e melhora na comunicação e maior facilidade para orientar atividades específicas, já que "*tudo está a distância de um clique*".	Problemas estruturais como microfone, câmera, instabilidade da conexão, computadores que não suportam os softwares da Instituição.
Melhor gestão do tempo, como economia de tempo no deslocamento, maior rendimento das aulas, pois é possível passar mais material e atividades, flexibilidade e praticidade do horário.	Avaliação não é uma forma de verificação do aprendizado visto que os estudantes se comunicam muito para a realização da mesma.
Economia no transporte, como em combustíveis e a possibilidade de dar aula em qualquer lugar.	Afastamento/distanciamento com os alunos, com menor interação, participação, atenção e produtividade.
Aprendizado pessoal de novas tecnologias e ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, com alternativas de metodologia e adequação de postura diante de mudanças.	Dúvidas se os alunos estão absorvendo o aprendizado como em aulas presenciais e se eles realmente estão acompanhando a aula devido à dificuldade de feedback, *"pelo fato de não abrirem a câmera, a priori acreditamos que estão compreendendo a mensagem por não sinalizarem, apesar do nosso reforço em levantar as possíveis dúvidas."*
Conforto de estar próximo à família e em casa, gera benefícios de humor e financeiros.	Falta de comprometimento e imaturidade de alguns alunos, por exemplo, estudantes fazendo aulas em lugares inusitados como barzinhos, mercados ou restaurantes.
Aulas gravadas permitem ao estudante revisar o conteúdo de uma forma mais efetiva.	Excesso de trabalho devido ao maior tempo investido para a preparação da aula, por exemplo.

Assim como Pinho *et al* (2021) observaram, a demanda de migrar o processo de ensino-aprendizagem ao meio remoto trouxe como desafios a capacitação e o manejo das ferramentas tecnológicas, sendo assim, houve a possibilidade/necessidade de aprender a operar tais recursos. Também perceberam que grande parte dos professores demonstraram interesse na continuidade do uso de recursos virtuais mesmo após o retorno das aulas presenciais.

4. CONCLUSÃO:

O contato anterior com plataformas virtuais que permitem o ensino remoto pode ser o responsável pela avaliação positiva de grande parte dos docentes entrevistados, que apesar de relatarem obstáculos, não enxergaram prejuízos em sua saúde mental ou piora em seu desempenho. Ademais, referiram acreditar na incorporação da tecnologia no ensino presencial. A ampla variedade de respostas qualitativas mostrou que a experiência no ensino remoto não foi igual para todos. Assim, torna-se fundamental a reflexão sobre capacitação e treinamento docente para otimizar os recursos educacionais digitais.

REFERÊNCIAS

[1] BARROS A.C.; DAMASCENO A.I.C.; FAGUNDES B.M.; BARBALHO M.T.M.; D'ANGELIS M.T.; SILVA T.K.; OLIVEIRA M.V.M. Astenopia em docentes universitários durante a pandemia da COVID-19. Rev. Bras. Oftalmol. 2022.

[2] CAMPOS C.J.G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem. 2004.

[3] FREITAS R.F.; RAMOS D.S.; FREITAS T.F.; SOUZA G.R.; PEREIRA E.J.; LESSA A.C. Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. J. Bras. Psiquiatr. 2021.

[4] GUIMARÃES B.; CHIMENEZ T.; MUNHOZ D.; MINIKOVSKI H. Pandemia de COVID-19 e as atividades de ensino remotas: riscos ergonômicos e sintomas musculoesqueléticos dos docentes do Instituto Federal Catarinense. Fisioter Pesqui. 2022.

[5] LEITE N.M.; LIMA E.G.O.; CARVALHO A.B.G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. 2020

[6] PALUDO E.L. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em Tese (Florianópolis). 2020.

[7] PINHO O.S.; FREITAS A.M.C.; CARDOSO M.C.B.; SILVA J.S.; REIS L.F.; MUNIZ C.F.D.; ARAÚJO T.M. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. Trabalho, Educação e Saúde. 2021

[8] RAMIREZ R.A.; NARITA A.T.; MATOS, T.V. Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes. Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade. 2021.

[9] SANTOS H.M.R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. Práxis Educativa. 2020.

[10] SARAIVA K.; TRAVERSINI C.; LOCKMANN K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa. 2020.

[11] SILVA R.R.V.S.; BARBOSA R.E.C.; SILVA N.S.S.; PINHO L.; FERREIRA T.B.; MOREIRA B.B. et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva. 2021.

[12] SOUZA J.B.; HEIDEMANN I.T.S.B.; BRUM C.N.; WALKER F.; SCHLEICHER M.L.; ARAÚJO J.S. Vivências do trabalho remoto no contexto da covid-19: reflexões com docentes de enfermagem. Cogit. Enferm. 2021.

[13] SOUZA K.R.; SANTOS G.B.; RODRIGUES M.A.S.; FELIX E.G.; GOMES L.; ROCHA G.L. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trabalho, Educação e Saúde. 2020.

[14] TERRA A.D.G.; BASTOS T.G.; NUNES L.C.E.S.; QUEIROZ B.T. A Pandemia e a precarização das condições de trabalho dos docentes de ensino superior. Researchy, Society and Development. 2021.

Capítulo 11

O estágio supervisionado obrigatório na UFRRJ em tempos pandêmicos: Improviso ou adaptação de valor?

Maristela da Silva Pinto
Debora Ribeiro Lopes Zoletti

Resumo: Este capítulo tem como objetivo narrar o percurso para a implementação do componente curricular "Estágio Supervisionado obrigatório" nos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ/IM, partindo desde sua origem, passando pelos anos de 2020 até fins de 2021, momento em que a pandemia da Covid-19 paralisou as atividades presenciais de diversos setores da sociedade, incluindo os institutos de educação superior (em algumas instituições se deu até inícios de 2022). Para tal, serão apresentados os regulamentos que regem esse componente curricular na modalidade presencial, bem como os posteriores ajustes que a comissão responsável pelo Estágio realizou a fim de que os discentes pudessem cumprir, com êxito, suas demandas, embora na modalidade remota, porém sem perder de vista a essência do paradigma da aprendizagem (Pacheco, 2020).

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, ensino remoto, paradigma da aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

É importante salientar que a prática do Estágio Supervisionado obrigatório se torna um componente imprescindível e singular ao longo do processo formativo de licenciandos e de professores formadores. Ao se caracterizar como não somente uma oferta de novas possibilidades de se ensinar e de se aprender a profissão docente, mas também como uma oportunidade para que professores formadores repensem suas concepções acerca da aprendizagem, o Estágio se converte, então, num contínuo processo reflexivo-crítico da atuação profissional daquele professor formador em prol do desenvolvimento e consolidação do "paradigma da aprendizagem", conforme nos sinaliza o educador português, idealizador da Escola da Ponte, José Pacheco:

> Na universidade, escutamos que o centro do trabalho pedagógico deve ser o aluno. Cada vez mais se fala do protagonismo juvenil, da autonomia do aluno. Porém, o mesmo professor que fala isso dá aulas. Ou seja, quem está no centro é ele. Das duas uma: ou temos um tipo muito estranho de esquizofrenia ou estamos perante uma situação antiética. Aula é um dispositivo pedagógico do século 19 que não faz mais sentido hoje. A formação que temos pertence ao paradigma da instrução, quando deveríamos nos guiar pelo paradigma da aprendizagem e até pelo paradigma da comunicação. Em vez de aulas, deveríamos ter oficinas, círculo de estudos, projeto de formação, tertúlia…por que não? (Pacheco, 2020).

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial e continuada, desde que este esteja impulsionado pela articulação entre teorias e práticas que visem, de fato, uma educação de reflexiva e de autocrítica, atuante segundo as premissas do paradigma da aprendizagem, já que "o modo como o professor aprende é o modo como ele ensina" (Pacheco, 2020). A fim de organizar e estruturar o Estágio Supervisionado que dialoga com a teoria e prática, algumas diretrizes e regulamentações, que sustentam sua dimensão formadora, foram deliberadas pela comissão de estágio dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ/IM as quais serão apresentadas a seguir, juntamente com os ajustes implementados diante da realidade pandêmica e os produtos de sucesso que nossos estagiários construíram.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRRJ/IM: SUA ORIGEM, SEU FUNCIONAMENTO

Os cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ/IM começaram a funcionar legalmente em 2009 e o Estágio, em si, apenas em 2011, tendo em vista que se trata de um componente curricular a ser cursado a partir da metade do curso. Durante esses dois anos, se instaurou uma comissão formada por professores que se dedicavam ao Estágio de todos os cursos de Licenciaturas da UFRRJ, de todos os *campi* da universidade. Esta comissão se reunia incansavelmente na busca da consolidação de um estágio menos burocrático e mais prático, assim como ele deve ser em sua essência. Após essas reuniões, idas e vindas, discussões, deliberações e partilhas frutíferas, os cursos de Licenciatura em Letras do IM montou sua comissão de Estágio formada pelos docentes responsáveis por esse componente curricular e estabeleceu seu regulamento, seu funcionamento e sua estrutura disponibilizados no documento criado e intitulado "Regulamento de Estágio Supervisionado Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura em Letras do IM", o qual apresentamos, em parte, a seguir:

> "**DEFINIÇÃO**:
>
> Art.1º. O Estágio como componente curricular obrigatório no Curso de Graduação em Letras modalidade Licenciatura obedece a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2 (CNE/CP 2), de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica em nível superior, a Deliberação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 138, de 11 de dezembro de 2008, que aprova o Programa Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Deliberação do CEPE nº 124, de 27 de abril de 2009, que dispõe sobre o Regulamento Geral do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da UFRRJ.

Parágrafo Único: o Curso de Graduação em Letras modalidade Licenciatura - UFRRJ em vigor a partir do ano letivo de 2009, institui as Atividades Acadêmicas Complementares Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, e Estágio Supervisionado IV, fazendo parte da matriz curricular.

Vale dizer que, devido à Deliberação CEPE 021/2011, os estágios obrigatórios dos cursos de Letras/IM: (i) devem ser diluídos ao longo do curso, (ii) só poderá cursá-lo, o aluno que tiver cumprido, pelo menos, 60 créditos, (iii) o horário dos estágios dar-se-á no período vespertino.

(...)

Art. 4. Compete ao estagiário:

I - Observar os regulamentos referentes ao estágio, incluindo os da Instituição Concedente;

II – Conhecer o Plano de Estágio elaborado pelo professor-orientador interno;

III - Executar as atividades propostas no Plano de Estágio;

IV - Cumprir o plano de atividades estabelecido;

V - Enviar, em tempo hábil, os documentos solicitados pela Instituição Concedente;

VI - Zelar pelo nome da Instituição Concedente e da UFRRJ;

VII - Respeitar os horários de aula definidos pelo Supervisor do estágio;

VIII - Comportar-se dentro da ética e moral relativas à sua formação, respeitando os profissionais das instituições envolvidas;

IX - Elaborar e entregar o relatório final das atividades, conforme estabelecido nas normas específicas do Curso, com a ciência do Supervisor, submetendo-os à aprovação do Professor Orientador.

Art. 5. São atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante os componentes curriculares de Estágio:

I – Participar do cotidiano da Instituição concedente, observando e realizando as atividades que constarem no seu plano de estágio;

II- Participar e/ou elaborar atividades pedagógicas sempre em comum acordo com a instituição concedente;

III – Planejar e executar atividades ao longo dos Estágios.

Parágrafo Único. Em todas as atividades o estudante será avaliado pelo professor-regente da turma.

É importante frisar que: (i) haverá, obrigatoriamente, seis encontros com o professor orientador de cada estágio, (ii) o aluno que tiver direito à redução de carga horária não poderá cumprir seu estágio na mesma escola em que trabalha como docente ou atua como aluno-bolsista do PIBID ou RP, devendo constar de sua declaração o nome da escola em que atua na declaração e/ou contracheque que será utilizado para solicitar redução de carga horária, (iii) a redução será efetivamente na "observação participativa na escola". As demais atividades do estágio, como organização burocrática, articulação participativa, elaboração de plano de ações e relatório, não haverá redução nas ações, (iv) o aluno deverá realizar, em casa, três atividades ao longo do estágio. Atividades estas que serão apresentadas e discutidas nos encontros com seu professor orientador, (v) o preenchimento da frequência é único para escola, universidade e casa e as datas devem estar em ordem cronológica de feitura do estágio, (vi) ao final do estágio, cabe ao discente entregar, em envelope identificado a seu professor orientador, toda documentação comprobatória, a fim de que o estágio seja considerado como atividade cumprida. Documentação que deve constar no

envelope: Termo de Compromisso; Ficha de Cadastro; Atividades desenvolvidas; Registro de freqüência e Relatório Final.

Sobre as atividades desenvolvidas, estas estão foram pensadas e distribuídas de acordo com as necessidades de encaminhamento do estágio, a saber:

I. Organização burocrática do estágio consta de 5h. Impressão, organização e preenchimento da documentação, por parte do aluno estagiário, para dar início ao estágio, a saber: (a) Carta de apresentação (b) Ficha de Cadastro (c) Memorando (d) Atestado médico (e) Termo de Compromisso (f) Normas de estágio (g) Registro de frequência e de atividades (h) Solicitação de redução de carga horária, com comprovante, quando tiver direito (i) Solicitação de certificado interno (somente após o estágio IV).

II. Articulação participativa consta de 15h. Os seis encontros com o professor orientador se enquadram nessa articulação participativa, momento no qual docente e discente da universidade dialogam, constroem e partilham conhecimento, tanto no âmbito da teoria quanto no âmbito da prática.

III. Elaboração de planos de ações consta de 21h. Estas horas são destinadas para a elaboração, em casa, de leituras e confecção de atividades por parte dos estagiários. Vale dizer que ficou determinado que ao menos 3 atividades devem ser realizadas.

IV. Observação do espaço escola consta de 50h. Estas horas são destinadas à observação participativa das aulas, reuniões pedagógicas, COC, oficinas, etc.

V. Elaboração de relatório consta de 9h. Estas horas são destinadas à confecção de um relatório final, no qual devem constar as experiências vividas pelo estagiário ao longo do estágio, a saber: contextualização, atividades, autoavaliação e avaliação.

E seguindo as diretrizes desse documento, os Estágios Supervisionados obrigatórios nos cursos de Licenciatura em Letras na UFRRJ foram se desenvolvendo satisfatoriamente até março de 2020. Nessa data, quando o mundo foi impactado pelas consequências de uma pandemia que se instaurou e invibializou o trabalho presencial das vivências que esse componente curricular favorece a docentes e a discentes, a comissão responsável se viu diante do desafio de se repensá-lo na modalidade remota. Foi uma busca por soluções que não perdessem de vista a essência do Estágio que, dialogando com o paradigma da aprendizagem, preza sempre pela interação entre os sujeitos envolvidos no processo através de partilhas e práticas diferenciadas.

3. A PANDEMIA CHEGOU E O ENSINO REMOTO SE ESTABELECEU. COMO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO SE ADEQUARIA A ESSA MODALIDADE?

Em março de 2020, o ambiente escolar, um dos espaços mais afetados pela chegada da Covid-19, se viu obrigado, do dia para a noite, a reinventar-se diante da necessidade de isolamento social (conforme indicado pela Organização Mundial da Saúde – OMS) e a criar novas estratégias, novos caminhos, adaptando métodos e teorias, a fim de que o processo educacional formal, apesar do fechamento das instituições, tanto no nível de educação básica quanto no superior, pudesse ter continuidade. Diante desse cenário, como fazer funcionar a prática do Estágio Supervisionado sem o espaço físico potencializador das relações humanas e, portanto, sem o contato físico entre os sujeitos da aprendizagem?

Partindo da premissa de que escolas não são prédios, escolas são pessoas (Pacheco, 2014), a Comissão de Estágio dos cursos de Licenciatura em Letras do IM/UFRRJ, se reuniu virtualmente, na plataforma virtual da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), em *webconferência*, e ao décimo sétimo (17º) dia do mês de agosto (08) do ano de dois mil e vinte (2020), a fim de definir e deliberar sobre as atividades de Estágio Supervisionado Obrigatório no período de Ensino Continuado Emergencial (ECE). Após várias considerações, a comissão decidiu, por votações unânimes e em sequência, que: (i) as atividades de estágio, no período de ECE, seriam realizadas integralmente sem vínculo com escolas; (ii) 50 horas de estágio seriam computadas por meio de 2 a 3 encontros síncronos (25h) + 3 atividades definidas pelo professor supervisor (15h) + relatório final (10h) e; (iii) 50 horas seriam computadas com a realização de

pesquisa sobre novas tecnologias de ensino + plano de aula/curso/atividade + videoaula/minicurso/atividade virtual diversa definida pelo professor orientador.

Uma vez deliberadas tais regras, as docentes orientadoras Maristela Pinto e Debora Zoletti, responsáveis pelos Estágios Supervisionados Obrigatórios II e III do curso de Licenciatura em Letras da UFRRJ/IM – Português/Espanhol/Literaturas se reuniram, virtualmente, dialogaram e deliberaram acerca de quais atividades acreditavam ser importantes para o cumprimento de tal componente curricular.

3.1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Para o Estágio II, a docente Maristela Pinto definiu que solicitaria aos discentes estagiários as seguintes atividades:

a) **Entrevista remota** com docente e discente de língua espanhola do Ensino Fundamental, a fim de que, de alguma maneira eles tivessem contato com o universo escolar e assim realizando uma breve ambientação, aproximando o estagiário da escola, a partir do olhar de docente e discente e compreendendo como estes também se adequaram a essa nova realidade.

b) **Resenha crítica** dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referente à língua estrangeira moderna, a fim de que os discentes estagiários conhecessem e se apropriassem de um importante documento norteador da educação do país. Além disso, esse contato com tal documento, também os levava a conhecerem a proposta metodológica nele apresentada para que, assim, começassem a preparar-se para a próxima atividade.

c) **Atividade didático-pedagógica**, a fim de que os discentes estagiários, após a leitura dos PCN, estivessem aptos para elaborarem seus próprios materiais e para planejarem suas aulas de língua espanhola para o Ensino Fundamental II. Essa atividade de elaboração, sem dúvida, é de extrema valia, pois contribui significativamente em sua formação enquanto docente criativo, autônomo, dono de seus materiais, evitando, assim, que se sinta "refém" dos livros didáticos.

d) **Tutorial e vídeoaula**, a fim de que discentes estagiários se capacitassem para a atuação no ensino remoto, dentro da temática e conteúdo referentes à língua espanhola no Ensino Fundamental II e usando, funcionalmente, as ferramentas tecnológicas disponíveis, a pesquisa acerca de como fazer vídeoaulas, a elaboração de um tutorial sobre e a produção de uma vídeo-aula, representa um significante aprendizado a ser desenvolvido diante das demandas educacionais no contexto pandêmico vivido.

e) **Relatório final** em formato de **portfólio**, a fim de que eles, além de darem o *feedback* de seu olhar acerca do estágio realizado, também vivenciam o importante momento em que realiza uma autoavaliação frente ao Estágio ao resgatar e registrar no portfólio as etapas vivenciadas.

3.2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Já para o Estágio III, a docente Debora Zoletti definiu que, além da atividade "e" (portfólio) também solicitada no Estágio II, solicitaria aos discentes estagiários as outras seguintes atividades:

a) **Entrevista remota** com um docente e um discente da Educação Básica, tendo como foco destacar os desafios que a vivência das aulas remotas trouxe à tona, bem como narrar situações vividas de êxito e de fracasso em tempos de educação remota.

b) Leitura do livro *Dicionário de valores*, de José Pacheco acerca dos valores humanos e **confecção** de uma **imagem** que representasse os valores considerados como primordiais para a vida daquele discente estagiário. Além disso, que vinculassem essa imagem criada à **produção** de uma **narrativa** na qual aqueles valores tivessem sido marcantes na trajetória de vida deles.

c) Leitura do capítulo "Um olhar mais humanista para o ensino de Espanhol como LE: Análise crítica e intervencionista de livros didáticos" de autoria de Debora Ribeiro Lopes Zoletti e Maristela da Silva Pinto a fim de que, baseados nas propostas da educação humanista descritas nesse capítulo, **elaborassem uma atividade didático-pedagógica** que pudesse ser desenvolvida no Ensino Médio, com foco na cultura e literatura hispânicas, englobando, ainda, os valores salientados na atividade anterior.

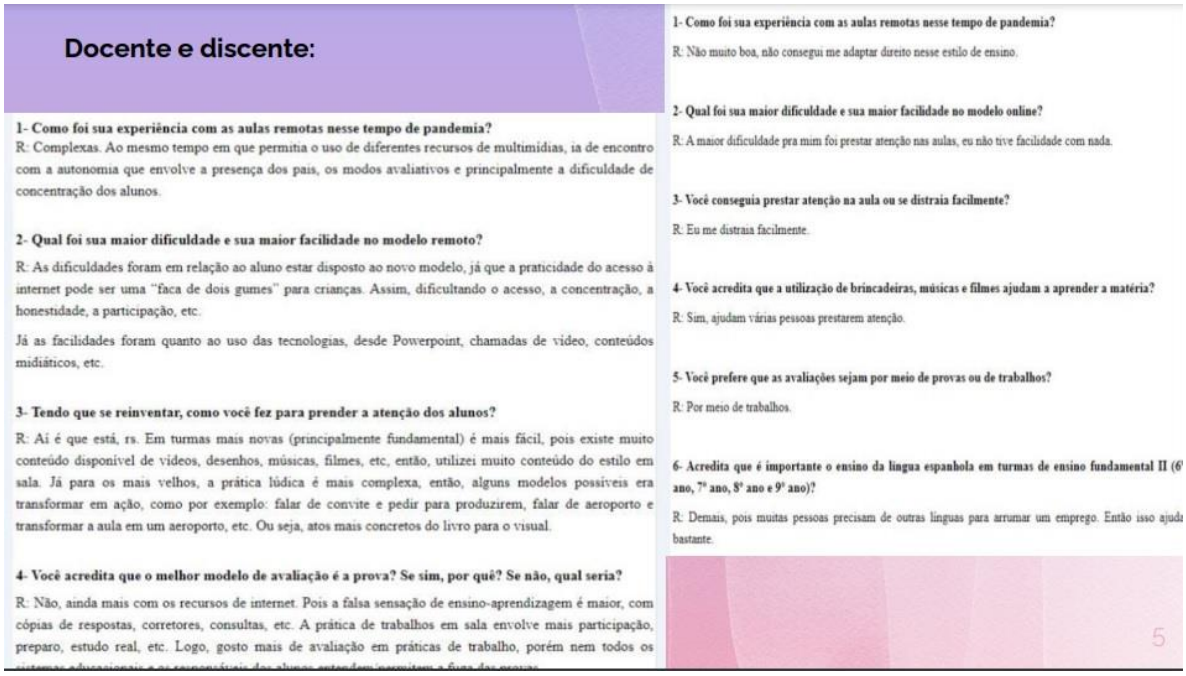
d) **Tutorial e vídeoaula**, a fim de que discentes estagiários se capacitassem para a atuação no ensino remoto, usando, funcionalmente, as ferramentas tecnológicas disponíveis, a pesquisa acerca de como fazer vídeoaulas, a elaboração de um tutorial sobre e a produção de uma vídeoaula, representa um significante aprendizado a ser desenvolvido diante das demandas educacionais no contexto pandêmico vivido. Com foco no Ensino médio, a vídeoaula produzida deveria explorar temática que envolvesse a cultura e literatura hispânicas, associando ainda os valores e a educação humanista.

Além das 05 atividades que fundamentaram o trabalho desenvolvido ao longo dos períodos letivos na modalidade remota, os Estágios II e III se organizaram de forma a manterem 03 encontros síncronos entre docentes orientadoras e discentes estagiários desenhados da seguinte forma: o 1º encontro no início, a fim de esclarecimentos de como se daria o estágio, de conhecer seus pares para o trabalho coletivo a ser desenvolvido, além de ser o momento de apresentação da comunidade virtual a qual serviria como meio de comunicação e publicização dos produtos construídos pelos discentes estagiários. O 2º encontro, no meio do período, se dava a fim de partilharem e discutirem os produtos até o momento construídos (entrevista, resenha crítica e atividade didático-pedagógica). E o 3º, ao final do período, a fim de partilharem as atividades realizadas voltadas para o mundo virtual, tão presente nesses tempos de pandemia (tutoria para se construir um vídeo-aula e a própria vídeo-aula), além de tratarem, por fim, acerca da forma de elaboração do relatório final.

4. PRODUTOS DE ÊXITO DE UM ESTÁGIO "ADAPTADO" À MODALIDADE REMOTA

A seguir, selecionamos algumas das produções dos discentes estagiários que cursaram o componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório II e III ao longo dos períodos em modalidade remota dos cursos de Licenciatura em Letras do IM/UFRRJ. Elas são uma forte evidência de como, apesar do período remoto, o estágio pôde ser proveitoso, com bons frutos produzidos e que, com certeza serão "colhidos", por cada um deles, ao longo da jornada na docência.

Figura 1 – Exemplo de entrevista com docente e discente da Escola Básica



Docente e discente:

1- Como foi sua experiência com as aulas remotas nesse tempo de pandemia?
R: Complexas. Ao mesmo tempo em que permitia o uso de diferentes recursos de multimidias, ia de encontro com a autonomia que envolve a presença dos pais, os modos avaliativos e principalmente a dificuldade de concentração dos alunos.

2- Qual foi sua maior dificuldade e sua maior facilidade no modelo remoto?
R: As dificuldades foram em relação ao aluno estar disposto ao novo modelo, já que a praticidade do acesso à internet pode ser uma "faca de dois gumes" para crianças. Assim, dificultando o acesso, a concentração, a honestidade, a participação, etc.

Já as facilidades foram quanto ao uso das tecnologias, desde Powerpoint, chamadas de vídeo, conteúdos midiáticos, etc.

3- Tendo que se reinventar, como você fez para prender a atenção dos alunos?
R: Aí é que está, rs. Em turmas mais novas (principalmente fundamental) é mais fácil, pois existe muito conteúdo disponível de vídeos, desenhos, músicas, filmes, etc, então, utilizei muito conteúdo do estilo em sala. Já para os mais velhos, a prática lúdica é mais complexa, então, alguns modelos possíveis era transformar em ação, como por exemplo: falar de convite e pedir para produzirem, falar de aeroporto e transformar a aula em um aeroporto, etc. Ou seja, atos mais concretos do livro para o visual.

4- Você acredita que o melhor modelo de avaliação é a prova? Se sim, por quê? Se não, qual seria?
R: Não, ainda mais com os recursos de internet. Pois a falsa sensação de ensino-aprendizagem é maior, com cópias de respostas, corretores, consultas, etc. A prática de trabalhos em sala envolve mais participação, preparo, estudo real, etc. Logo, gosto mais de avaliação em práticas de trabalho, porém nem todos os

1- Como foi sua experiência com as aulas remotas nesse tempo de pandemia?
R. Não muito boa, não consegui me adaptar direito nesse estilo de ensino.

2- Qual foi sua maior dificuldade e sua maior facilidade no modelo online?
R: A maior dificuldade pra mim foi prestar atenção nas aulas, eu não tive facilidade com nada.

3- Você conseguia prestar atenção na aula ou se distraia facilmente?
R. Eu me distraia facilmente.

4- Você acredita que a utilização de brincadeiras, músicas e filmes ajudam a aprender a matéria?
R. Sim, ajudam várias pessoas prestarem atenção.

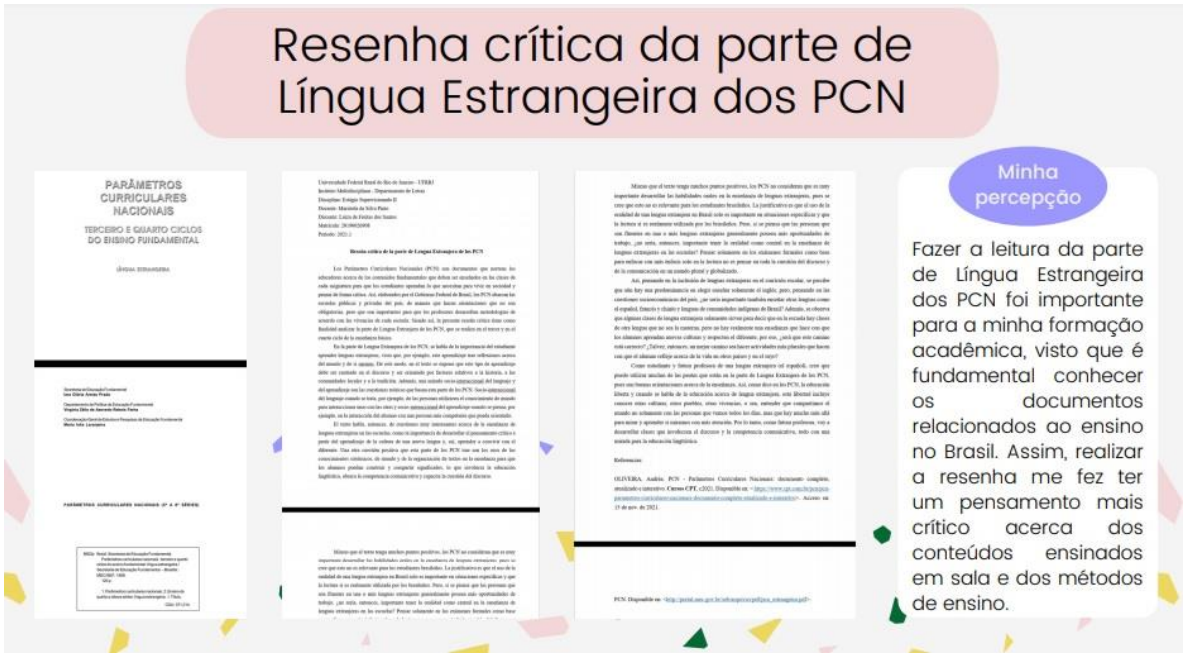
5- Você prefere que as avaliações sejam por meio de provas ou de trabalhos?
R: Por meio de trabalhos.

6- Acredita que é importante o ensino da língua espanhola em turmas de ensino fundamental II (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano)?
R: Demais, pois muitas pessoas precisam de outras línguas para arrumar um emprego. Então isso ajuda bastante.

5

Fonte: Entrevista realizada pela estagiária Rafaela Cabral Ribeiro

Figura 2 – Exemplo resenha crítica com base nos PCN's



Resenha crítica da parte de Língua Estrangeira dos PCN

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Minha percepção

Fazer a leitura da parte de Língua Estrangeira dos PCN foi importante para a minha formação acadêmica, visto que é fundamental conhecer os documentos relacionados ao ensino no Brasil. Assim, realizar a resenha me fez ter um pensamento mais crítico acerca dos conteúdos ensinados em sala e dos métodos de ensino.

Fonte: Resenha crítica construída pela estagiária Luiza Freitas dos Santos

Figura 3 – Exemplo de atividade didático pedagógica

Pre lectura
Video: Kudai - Dime Cómo Fue (Official Video)
(https://www.youtube.com/watch?v=- Ow_7eFdJ4M)

1 - Al ver el video de la canción "Dime Cómo Fue" de la banda chilena Kudai y oír la canción, ¿qué entendió acerca de la historia del video?

2 - ¿Conoce a alguien que haya pasado por algo similar a lo que le sucedió al personaje principal de la historia del video? Si la respuesta es sí, hable un poco al respecto de esto. Si la respuesta es no, piense y hable sobre cómo se sentiría si esto le sucediera a alguien cercano a usted.

Lectura
Texto: Chile vive marchas contra la xenofobia y contra la migración
Chile vive marchas contra la xenofobia y contra la migración
[...]
Varias marchas en favor y en contra de la migración se celebraron este sábado (02.10.2021) en Chile, tanto en Santiago como en la ciudad de Iquique, al norte, una zona que vive una crisis migratoria desde hace días con la entrada de miles de personas indocumentadas y gran tensión entre locales y extranjeros.
Empuñando banderas chilenas y con cacerolazos, cientos de personas se congregaron para protestar contra la entrada de migrantes irregulares en Iquique, 1.700 kilómetros al norte de la capital, donde personas extranjeras se encuentran acampadas desde hace semanas.
A pocas calles de esta concentración, se juntaron decenas de personas en una marcha contra la xenofobia, tan sólo una semana después de que una turba atacara y quemara las pertenencias de un grupo de migrantes irregulares de Venezuela que acaba luego de ser desalojado de un campamento improvisado, un episodio que dio la vuelta al mundo.[...]
Pese a la pandemia y la crisis social que se extendió durante más de un año, Chile sigue siendo uno de los países más atractivos para migrar dentro de América Latina por su estabilidad política, económica y su alto nivel de vacunación contra el COVID-19.
El norte lleva meses viviendo una fuerte crisis migratoria que se ha agravado en los últimos días y ha obligado al Gobierno a desplegar campamentos y albergues en Colchane y Huara, dos pequeñas localidades fronterizas, y también en Iquique. [...]
En paralelo, el Ejecutivo ha desplegado una campaña para frenar la entrada irregular de migrantes, aprobó este año una nueva Ley de Migraciones más estricta e inició un proceso de deportaciones con el que pretende expulsar a 1.500 personas durante 2021. [...]
Según el Departamento de Extranjería y Migración, hay 1,4 millones de migrantes en Chile, lo que equivale a más del 7% de la población y las personas venezolanas son las más numerosas, seguidas de peruanas, haitianas y colombianas.
(Disponible en: https://www.dw.com/es/chile-vive-marchas-contra-la-xenofobia-y-contra-la-migraci%C3%B3n/a-59387554. Acceso en: 14 de nov. de 2021.)

1 - El texto aborda una cuestión muy presente en la actualidad: la xenofobia. De acuerdo con lo que se ha leído, ¿qué ha entendido sobre lo que sería la xenofobia? ¿Y qué impactos puede causar?

2 - ¿Cuál es el género textual de este texto? ¿Y cuáles son las características de este género?

3 - En el fragmento "crisis migratoria" que está en el texto, la palabra "migratoria" es un adjetivo. Encuentre más tres adjetivos en el texto y escriba si el uso de cada uno es calificativo o determinativo.

Pos lectura
En equipo, cada integrante debe entrevistar a una persona de su barrio y preguntar a este residente si conoce a alguien que tuvo que migrar a otro país o estado y si esta persona sufrió xenofobia. Después, hagan un panorama si todos los inmigrantes citados en las entrevistas sufrieron con la xenofobia y comenten sobre esto en la clase.

Fonte: Atividade didático-pedagógica construída pelas estagiárias Bianca dos Santos Caridade e Luiza de Freitas dos Santos

Figura 4 – Exemplo de imagem + narrativa com base nos valores

Tarefa 2 - Valores primordiais para a minha vida

Que magnífico é pensar na transformação da borboleta. Após sair de um ovinho, primeiro, é lagarta, pequenina, frágil, com sonhos mirabolantes à espera de asas. Depois, chega o momento de introspecção. Ela confia na natureza e, por isso, se retira, se fecha. Sabe que algo bom está por vir. Mas sabe também que não dá para ficar no casulo eternamente. É só mais uma fase. Até que, finalmente, recebe suas asas. Ganha o mundo. "Vira" borboleta (entre aspas mesmo, pois borboleta sempre foi. Bastava se permitir e se transformar).

O fato é que vivemos tal qual a borboletinha: passamos por etapas. Apesar de não ter feito, literalmente, um casulo ou de ter ganhado um par de asas, sinto que, ao longo desses anos, passando por fases, eu construí alguns valores até aqui. No entanto, só consegui me dar conta da dimensão disso após a leitura da obra de Pacheco. E como tenho valores que gritam; que choram; que resistem; que se misturam; que entram em um verdadeiro conflito. Meus valores não estão quietinhos e se sobressaem em cada pensamento, em cada palavra, em cada atitude, em cada olhar frente ao mundo.

Assim como a "bebê" borboleta quebra o ovinho, há alguns anos, eu consegui sair da caixinha em que eu estava. Desde então, vejo o mundo com outros olhos. Carrego dentro de mim o valor da *indignação.* Sou indignada com a falta de amor, de respeito e de empatia. Sou indignada com a fome, com a miséria - do corpo e de espírito -, com as violências, com a maldade. Não me conformo em viver em um país tão rico, tão diverso e, ao mesmo tempo, tão desigual.

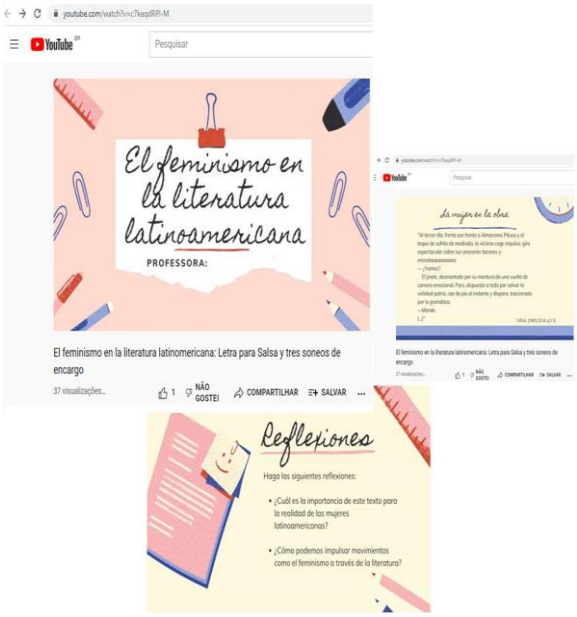
E quando vou agir, mas me sinto pequena, insignificante como uma lagartinha, lembro que a lagarta não sabe o que acontece dentro do casulo. Ela apenas confia. A Lagarta tem *esperança.* E eu também tenho! A minha vida toda, fui movida pela *esperança.* Sempre acho que algo grandioso está por vir, o que me leva a experiências que eu nunca imaginei ter. Sou mestre em acreditar e em esperar por dias melhores - acredito nas boas pessoas espalhadas por aí e tenho *esperança* que dá e sobra para a minha futura profissão.

Depois de adquirir asas, a borboleta pode colocar seu planejamento em prática, voar atrás da sua *felicidade.* No entanto, aproveitar a *felicidade* do agora também é importante. Assim, sou feliz por tudo que eu já conquistei até aqui - pela família que tenho, pelos amigos que conheci e pelos lugares que já estive - e sou feliz voando em busca por novos momentos de *felicidade.* Nesse sentido, tenho *felicidade*, pois sei que não há razão de viver sem tê-la. Aproveito cada gotinha dela.

Entretanto, quem disse que terminou? A borboleta chegou à fase adulta, ok, mas ainda tem muitas decisões a tomar; a transformação é algo constante e é nesse aspecto que encontro a *Justiça.* Quase todos os dias penso na força desse valor em minha vida. Ao meu ver, *justiça* é escutar e agir; é ouvir minha intuição dizendo que preciso interferir, fazer, dizer. É o valor que construí com base, principalmente, nas injustiças.

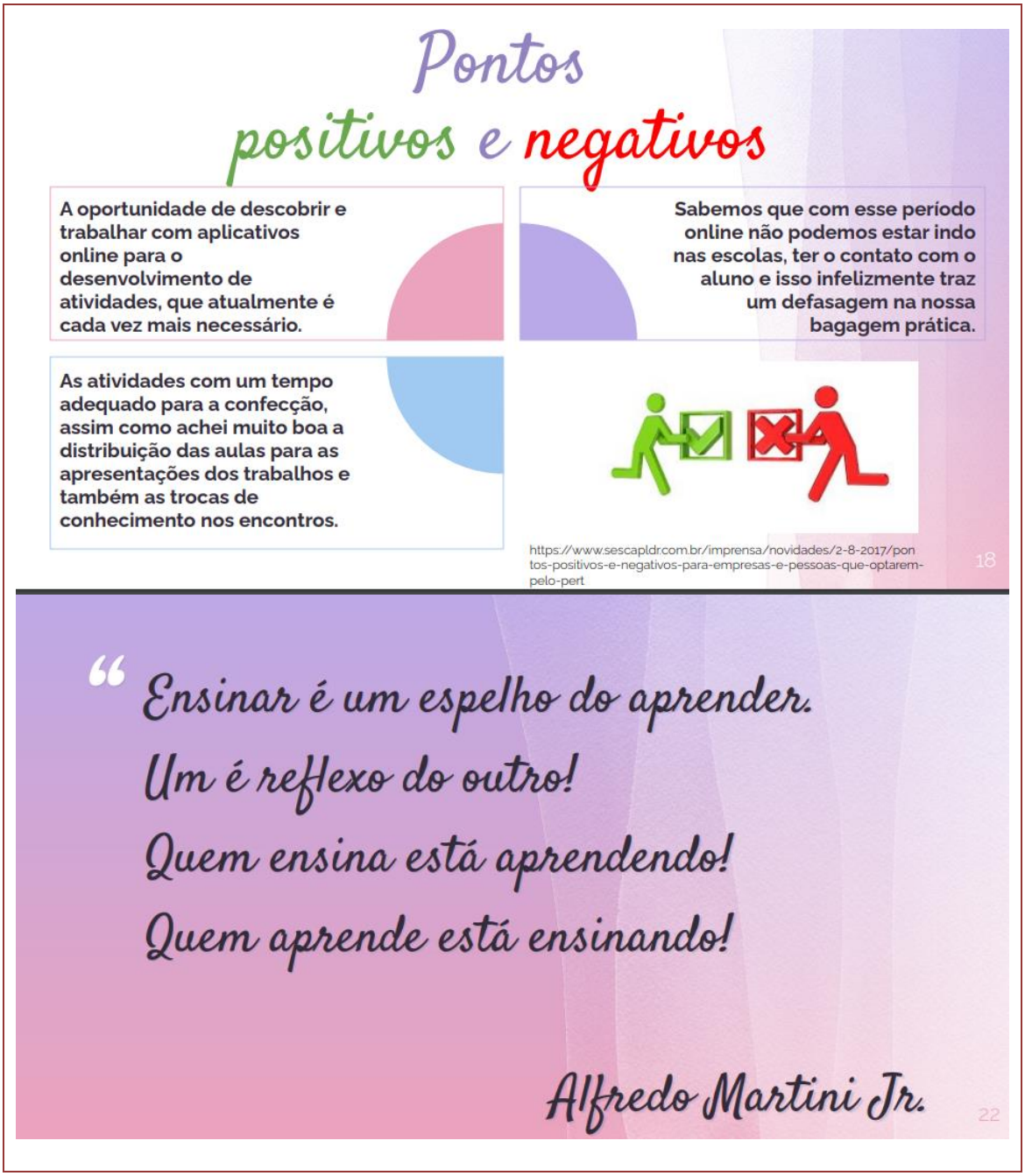
Fonte: Narrativa construída pela estagiária Eloíse Genaio Sperotto Sena.

Figuras 5 e 6 – Exemplos tutorial + videoaula



Fonte: Tutorial construído pela estagiária Raiane Brumano e vídeo aula construída pela estagiária Pâmela Frazão

Figura 7 – Exemplo portfólio



Fonte: Portfólio construído pela estagiária Rafaela Cabral Ribeiro

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado Obrigatório, embora muitos o consideram algo meramente burocrático, que requer apenas a assinatura de papéis e a presença passiva dos discentes-licenciandos nas escolas, para nós, Debora e Maristela, ele representa um momento importante e fundamental de um curso de Licenciaturas, visto que o “chão da escola” é o campo mais fértil de um espaço de aprendizagem e deve ser sempre visto com muito respeito, dedicação, comprometimento, ética e afeto.

Desse modo, apesar da modalidade remota, buscamos acercar o máximo possível nossos estagiários da escola, através de dispositivos de prática diversificados. Seja pelo contato virtual via entrevista com docente e discente, seja pela leitura dos documentos que regem essas escolas, seja pela construção de atividades didático-pedagógicas aplicadas com seus pares, ou ainda, seja através da construção de uma

vídeoaula, dispositivo de prática tão atual nesses tempos pandêmicos, os estágios supervisionados II e III consolidaram um vínculo sólido e real entre o estagiário e a escola.

Outro ponto de destaque é o quanto o *feedback* por parte das professoras do componente curricular também favorece essa consolidação de vínculo. A partilha acerca do que é atuar na escola básica, experiência que fez parte das vidas de ambas as professoras por dez anos e que, graças à atuação delas à frente de programas como PIBID e Residência Pedagógica seguem experienciando, revela o quanto o diálogo da universidade com a educação básica é imprescindível para que consigamos formar professores reais para uma sociedade real.

As práticas pedagógicas remotas e relatos aqui expostos demonstram que, apesar das dificuldades enfrentadas devido à pandemia da Covid-19, foi possível cumprir o estágio supervisionado obrigatório com êxito, visto que foram desenvolvidas leituras teóricas, confecção de atividades, aplicação destas e trocas frutíferas, embora virtualmente, o que apenas impossibilitou, de fato, o contato presencial físico com os estudantes da educação básica. Esperamos que a modalidade presencial volte a ser uma realidade à base de muito respeito, afeto e ética, não somente nos cursos de licenciatura da UFRRJ, mas em todas as instituições que se dedicam à formação de professores.

Sensação de missão cumprida? Sim, com certeza, "nosso estágio" na modalidade remota não foi pautado no improviso, mas sim em uma adaptação de valor.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

[2] BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

[3] BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF. 1998.

[4] PACHECO, J. Crônicas educação / José Pacheco; organizador Samuel Ramos Lago. Curitiba: Nossa Cultura, 2014.

[5] _____. Dicionário de valores. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

[6] _____. José Pacheco: "Aula não ensina, prova não avalia". In: Revista Ensino. Edição 245. 2020. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/jose-pacheco-aula-nao-ensina/> Acesso em: 10 nov.2021.

[7] PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

[8] ZOLETTI, D.; PINTO, M. A escola em que acreditamos: explorando os domínios linguístico, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista, nas aulas de Espanhol como LE. 2018. Disponível em: <editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-54057-06122018-124342.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

[9] _____. Impactos da COVID 19 na educação: o olhar de educadores, responsáveis e educandos do RJ. In: MELLO, R.; FREITAS, P. (orgs.) COVID-19: impactos da pandemia no Brasil e no mundo. V. 2. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020. p. 117-138. Disponível em:

[10] <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/d049d1964a28499897e05c22ca140922?fileName=30.09.20%20COVID19%20%20Impactos%20da%20pandemia%20no%20Brasil%20e%20no%20mundo,%20vol.%202.pdf.>. Acesso em: 10 jul. 2021.

[11] _____. Um olhar mais humanista para o ensino de Espanhol como LE: Análise crítica e intervencionista de livros didáticos. Série Educar, Belo Horizonte, v. 47, p. 79-92, set. 2020. Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume47/Educar_vol47.pdf.>. Acesso em: 02 out. 2020.

Capítulo 12

A atuação de uma universidade corporativa de uma instituição de ensino superior durante a pandemia do coronavírus: Um estudo de caso

Juliana Marangoni Amarante
Marina de Souza Bastos
Cláudia Herrero Martins Menegassi
Rebeca Suniga Pavan

Resumo: Os casos iniciais da Covid-19 foram detectados ainda no final de 2019 e a Organização Mundial da Saúde - OMS declarou pandemia em 11 de março de 2020. Um ano após a declaração da OMS, o Brasil já havia perdido mais de 270.000 vidas em decorrência direta da doença (BRASIL, 2021) e registrado uma queda de 4,1% no Produto Interno Bruto - PIB de 2020, o pior resultado em 30 anos e o terceiro pior resultado da história econômica do país, ficando atrás apenas de 1981 e 1990 (FLACH; RUSSI, 2021). Evidenciam-se, portanto, os desafios enfrentados pelas organizações e a consequente necessidade de rápidas e contínuas adaptações. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma das práticas de Gestão do Conhecimento: as Universidades Corporativas - UC como estruturas estratégicas dedicadas ao desenvolvimento organizacional. Partindo do exposto, o objetivo da presente pesquisa foi compreender a atuação de uma universidade corporativa de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada brasileira, durante o primeiro ano da pandemia. Para operacionalizar a pesquisa, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com o responsável pela referida UC em 30 março de 2021, a qual foi posteriormente submetida à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Dentre os principais resultados, destaca-se que a UC teve um papel central para a IES no enfrentamento das adversidades causadas pela pandemia ao longo do período analisado, oferecendo capacitações que abrangiam tanto aspectos técnicos quanto temas relacionados à inteligência emocional com foco na melhora da qualidade de vida de todos os membros da IES, dentre eles, docentes do ensino a distância, docentes do ensino presencial e funcionários de setores administrativos de todos os campi. Evidencia-se, portanto, a relevância da universidade corporativa pesquisada na formação e no trabalho docente durante a pandemia.

Palavras-chave: Instituição de Ensino Superior. Gestão do Conhecimento. Práticas de Gestão do Conhecimento. Universidade Corporativa. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente grande parte das funções desempenhadas por pessoas nas organizações não depende de força física, mas sim da aplicação do conhecimento desses profissionais. O chamado capital intelectual de uma organização, formado pelo capital humano, estrutural e relacional, agrega valor a produtos e serviços, contribuindo diretamente para o aproveitamento de oportunidades e para a inovação. Desse modo, o gerenciamento desse ativo intangível mostra-se como um dos principais fatores de diferenciação entre empresas, capaz de gerar vantagem competitiva no mercado (NASCIMENTO; JÚNIOR, 2019).

A Gestão do Conhecimento, de fato, tem sido utilizada por variados tipos de organização e de formas múltiplas, por meio de seus modelos, ciclos, processos, práticas e ferramentas de forma interdisciplinar e em múltiplos campos, tais como os apresentados por por Menegassi et al (2016; 2017; 2018; 2019). Uma das práticas de Gestão do Conhecimento é a Educação Corporativa (EC) que, quando estruturada segundo um elenco de requisitos, pode configurar-se como outra prática de Gestão do Conhecimento: a Universidade Corporativa (UC).

Ao mesmo tempo em que o avanço da tecnologia potencializou o acesso à informação, trouxe também um novo ritmo às demandas educacionais, visto que conhecimentos passaram a se tornar obsoletos em um horizonte temporal cada vez mais curto. Destaca-se, portanto, a importância da educação contínua como uma ferramenta estratégica para garantir a capacidade adaptativa das organizações, promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias frente aos novos desafios. Nesse contexto, as UC têm um grande potencial de contribuição às organizações, especialmente em momentos de crise, por serem vinculadas às estratégias organizacionais e por serem flexíveis (CHEN; XU; ZHAI, 2019).

No final do ano de 2019 o mundo acompanhava atento os desdobramentos dos impactos causados pelo Coronavírus não apenas na saúde, mas também na economia dos países inicialmente afetados mais intensamente. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia e, desde então, percebeu-se a extensão e profundidade da crise que se estabelecia. O ano de 2020 foi marcado pela intensificação gradual da pandemia e no primeiro trimestre de 2021 o Brasil sofreu com o agravamento da situação tendo atingido a marca de mais de 270.000 mortos em decorrência direta da doença, transcorrido exatamente um ano desde a declaração da pandemia em março de 2020 (BRASIL, 2021). Economicamente o cenário também se tornou hostil para a maioria dos setores empresariais. No caso do Brasil, foi registrada uma queda de 4,1% no PIB de 2020, o que marcou o pior desempenho em 30 anos e o terceiro pior resultado da história econômica do país, ficando atrás apenas de 1981 e 1990 (FLACH; RUSSI, 2021).

Evidenciou-se nesse período, portanto, os incontáveis desafios enfrentados pelas organizações e a consequente necessidade de rápidas e contínuas adaptações para garantir não somente a sobrevivência em meio à turbulência da crise, mas também a retomada do crescimento tão logo as condições contextuais começassem a demonstrar algum grau de estabilidade. Sendo assim, a presente pesquisa objetivou compreender a atuação de uma universidade corporativa de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada brasileira, durante o primeiro ano da pandemia.

Justifica-se a escolha de uma UC de uma IES privada dado que o setor de ensino superior privado foi um dos mais afetados pela crise econômica no país, tendo sentido o impacto refletido na redução no número de ingressantes, no aumento da inadimplência e no aumento da evasão de alunos (INSTITUTO SEMESP, 2020). Considerando que não são todas as IES que possuem uma estrutura de UC, o caso possui características que demonstram sua relevância para ser estudado.

Na próxima seção do artigo será apresentado o referencial teórico no qual a pesquisa se apoia, abordando especificamente questões sobre Gestão do Conhecimento, a prática de Universidade Corporativa e sobre o papel estratégico que desempenham nas organizações. Na sequência é apresentado o modo como a pesquisa foi operacionalizada do ponto de vista metodológico. Na seção 4 são feitas a apresentação e análise dos dados, seguida pelas conclusões deste estudo. Ao final, apresentam-se as referências utilizadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de aprimorar o desempenho humano em organizações não é recente. Ele surge no início do século XX com o movimento da Administração Científica e tem Taylor como um expoente, que preconizava a importância do treinamento como uma forma de preparar o funcionário para executar corretamente suas tarefas. Desenhava-se ali o modelo de treinamento vigente em boa parte do século, focado no desenvolvimento de habilidades que permitiam ao trabalhador realizar com destreza as atividades que eram determinadas. Nessa época a preocupação era operacional e não estratégica. Isso perdurou até meados da década de 1970, quando os avanços na tecnologia e o encurtamento do ciclo de vida dos produtos, passaram a ressignificar a mão de obra (SILVA, 2019).

Além disso, nessa mesma época, o conhecimento passou a ser destacado como um recurso a ser considerado pelas organizações, sobretudo a partir da obra Uma Era de Descontinuidade de Peter Drucker (1970). Nessa obra, Drucker (1970) trouxe a ideia de sociedade do conhecimento, economia do conhecimento e trabalhadores do conhecimento. Aos fatores de produção conhecidos até então – terra, trabalho e capital – passou a ser inserido o conhecimento como um diferencial organizacional. A partir daí, diversos autores desenvolveram o tema do conhecimento no âmbito das organizações e, em meados da década de 1980, começa-se a se tratar com mais ênfase da necessidade de se gerir o conhecimento nas organizações. Nonaka e Takeuchi (1995) tomam destaque nesse cenário ao proporem a teoria da criação do conhecimento organizacional, trazendo os conceitos de conhecimento tácito e explícito e as diversas conversões entre eles.

Com o passar dos anos, surgem os modelos, ciclos e seus processos, práticas e ferramentas de Gestão do Conhecimento que, segundo grande parte dos autores do campo, está apoiada em três pilares: pessoas, processos e tecnologias. Dentre as diversas práticas de Gestão do Conhecimento está a Universidade Corporativa, foco da presente pesquisa. Silva, (2019) contextualiza essa prática de Gestão do Conhecimento enfatizando que, no final do século XX, os treinamentos tradicionais tinham como objetivo ensinar a realizar tarefas específicas voltadas ao atendimento das necessidades presentes. Com o tempo, esses treinamentos passaram a não ser mais suficientes em diversos casos, abrindo espaço à necessidade de desenvolvimento de pessoas, com foco em competências que seriam requeridas no futuro. Começou-se a valorizar a capacidade de aprendizagem individual e com isso as empresas precisaram se readequar ao novo cenário e desenvolver técnicas que permitissem com que esse processo ocorresse internamente e continuamente. É nesse cenário que as UC se multiplicam em todo o mundo (SILVA, 2019).

Apesar do relativa recente difusão das UC, seu surgimento ocorreu há 65 anos. A General Electric - GE, corporação fundada por Thomas Edison, e que foi criada ainda no século 19, em 1892 (THOMAS..., 2021), foi pioneira no âmbito da educação corporativa, tendo criado sua UC em 1956, com o propósito de ser a empresa mais bem gerenciada no mundo. Na época, os gerentes da companhia passavam por uma imersão de 12 semanas no então chamado Advanced Manager's Course, algo como, Curso para Gerentes Avançados. Na atualidade, a missão da Crotonville, nome da universidade da GE, com campi espalhados em alguns países, inclusive no Brasil, é inspirar, conectar e desenvolver os líderes de hoje e de amanhã e não apenas internamente (NICHOLLS, 2017).

Conforme Kolo et al. (2013) ao longo da segunda metade do século 20 e início do século 21 as universidades corporativas se multiplicaram em todo o mundo, especialmente em grandes corporações, mas também em empresas de médio porte. O fato é que o investimento na contínua capacitação da força de trabalho tem sido percebido como algo crucial na atualidade. O que torna a contribuição das UC ainda mais importante nesse cenário, é que além de capacitar os funcionários para exercer suas funções, as UC englobam outros elementos chave que as diferenciam dos tradicionais programas de capacitação, como por exemplo, o foco em transmitir os valores, ensinar a missão, visão e valores empresariais, ensinar sobre liderança, inteligência emocional além de outros aspectos. O objetivo é fazer com que e o funcionário adquira um conhecimento e uma postura alinhada com a organização, que vise assim, contribuir com o desenvolvimento da mesma (LYTOVCHENKO, 2016).

> [...] universidades corporativas são unidades estratégicas de negócios separadas das corporações. Sua tarefa não é apenas mais treinamento dos funcionários e desenvolvimento de algumas de suas habilidades, mas também melhoria da eficiência do pessoal, visando à consecução dos objetivos estratégicos da empresa, garantindo sua competitividade. A universidade corporativa contribui para o processo de contínua melhoria na gestão da corporação e seu desenvolvimento como um todo (LYTOVCHENKO, 2016, p.36, tradução nossa).

Lytovchenko (2016) ressalta que a crescente disputa por mão de obra qualificada fez com que as empresas focassem na retenção de profissionais e a implementação das UC mostra-se como um dos métodos mais eficientes para isso. Para a autora, além da função educacional, as UC também cumprem um importante papel social, pois propiciam a educação de forma continuada para clientes, fornecedores e demais interessados. Em tempo, a autora ressalta que a educação que antes era papel unicamente do Estado, passou também a ser papel das organizações.

Nesse sentido, evidencia-se que uma das razões para a expansão das UC em países em desenvolvimento, é a existência de uma lacuna entre a educação recebida no âmbito formal de ensino e a educação requerida no ambiente corporativo, mas de acordo com Kolo et al. (2013), essa não é a única explicação para o fenômeno das UC no mundo todo. Segundo esses autores, alguns dos principais desafios enfrentados pelas organizações e para os quais as UC podem apresentar soluções são: o envelhecimento da força de trabalho e a consequente necessidade de criar oportunidades de aprendizado contínuo ao longo da vida desses profissionais; as expectativas da geração Y serem mais voltadas às oportunidades de desenvolvimento nas empresas do que necessariamente retorno financeiro; e as demandas que a globalização trouxe no que se refere às competências relacionadas à liderança.

De acordo com Kolo et al (2013) há seis tendências ou melhores práticas da UC atualmente: 1- Por meio do desenvolvimento de lideranças, as UC objetivam apoiar a estratégias e a cultura organizacional; 2- O escopo das atividades das UC varia de acordo com o público-alvo e inclui quatro papéis principais: o de centro de treinamento (público mais abrangente); a de aceleradora de lideranças (para gerentes de nível médio e alto); a de plataforma de estratégia (público mais seleto, gerentes seniores e de altíssimo nível); e a de rede de relacionamento voltada ao aprendizado contínuo (para difundir a cultura de aprendizado em toda a organização); 3- O conteúdo deve ser de alto nível e atender as especificidades do público-alvo de cada programa; 4- Os métodos de ensino precisam ser inovadores e adequados às demandas educacionais da organização e de cada público; 5- Quanto à governança, a UC pode ser caracterizada como uma organização independente, um centro independente vinculado à área de Recursos Humanos - RH, ou uma rede interna. Quanto à estrutura, ela pode ter um campus, pode ser ocorrer em locais externos, pode ser virtual. Independente da forma, o que garante o sucesso das UC é o grau de vinculação à presidência (ou ao cargo máximo equivalente) da organização. Segundo os autores, isso é o que garante sua forte conexão com a estratégia e sua consequente contribuição para que ela se realize; e 6- É importante criar uma marca forte interna e externamente e buscar parcerias para a expansão da UC quando necessário, como por exemplo, com escolas de negócios de renome, que podem atuar como consultores nos programas criados pelas UC.

As UC, para além de seu papel educacional, auxiliam também na organização e gestão do conhecimento (SCARSO, 2017; GHOMI; BARZINPOUR, 2018), algo que é fundamental considerando a importância desse ativo na atualidade. De acordo com Rhéaume e Gardoni (2015) o próprio nome universidade corporativa é uma metáfora que ressalta o objetivo de promover a educação corporativa de modo sistemático e perene, revelando o comprometimento organizacional com o gerenciamento do conhecimento, independente de como a UC seja estruturada, o que segundo os autores, pode assumir as mais variadas formas:

> Uma UC é todo um conjunto de contínuos, do físico ao virtual, que abrange alguns funcionários até todos os funcionários, que produz vantagens mensuráveis para o bem-estar, que é uma divisão proveniente do departamento de treinamento até um sistema de gestão do conhecimento, que é autónoma e depende também de alianças (RHÉAUME; GARDONI, 2015, p. 316, tradução nossa).

O ponto principal que as diferencia dos centros de treinamento - CT convencionais presentes nas empresas, é que enquanto os CT são mais reativos, servindo ao propósito de atender necessidades educacionais pontuais, as UC objetivam:

> [...] não somente transmitir conhecimentos previamente identificados, mas também definir e prever as necessidades organizacionais e construir conhecimento social. Uma UC torna-se, portanto, parte integrante da organização, da sua estrutura e da sua estratégia, bem como uma parte cada vez mais vital do seu desempenho empresarial [...] A velocidade e flexibilidade de uma UC podem permitir que as organizações treinem todas as divisões corporativas de forma personalizada e simultânea. Assim, o conteúdo de um

> curso pode ser adaptado aos diferentes níveis de habilidade do funcionário (RHÉAUME; GARDONI, 2015, p. 317).

As UC se desenvolvem no sentido de se distanciarem cada vez mais da perspectiva utilitarista dos CT, isto é, de serem meramente mecanismos de transferência de conhecimento, para terem um papel fundamental na renovação e transformações organizacionais, constituindo-se como verdadeiros laboratórios de aprendizagem (RYAN; PRINCE; TURNER, 2015).

Além dessa justificativa mais nobre, não se pode esquecer do aspecto econômico que também influencia na decisão de muitas empresas criarem a estrutura de UC. Uma das vantagens mais observadas pelas organizações é a economia de recursos que a empresa terá ao implantar uma UC em comparação a arcar com os custos de treinamentos esporádicos. A economia de escala que a UC traz para a empresa é um dos maiores atrativos para sua implementação (RHÉAUME; GARDONI, 2015). Corroborando com essa perspectiva, Ryan, Prince e Turner (2015) ressaltam que, para as empresas, investir em plataformas para ministrar cursos online promovem redução de custos principalmente quando comparado aos métodos tradicionais de aprendizagem, que envolviam despesas com estadia, alimentação e deslocamento dos funcionários. Para os autores, as modalidades de curso online permitem que o funcionário seja produtivo em horas que estariam inativos, como durante viagens, uma vez que a plataforma estaria a disposição para realização das atividades a qualquer momento.

Rhéuame e Gardoni (2015) apontam outra vantagem inerente às UC que é o fato de que os cursos e formações disponibilizados pelas plataformas online podem atingir toda a cadeia de comando de uma empresa, nos níveis estratégicos, táticos e operacionais, sendo apenas necessário adaptar o currículo das aulas conforme as demandas da empresa e os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Apesar das muitas vantagens, as UC também são passíveis de críticas quanto a alguns aspectos, como evidenciado por Brito e Castro (2019) que relatam que essa flexibilidade de horário e local faz com que o empregado tenha autonomia para realizar as atividades conforme sua própria programação, porém, por vezes isso ocorre nos momentos que deveriam ser destinados ao descanso do colaborador, como horários de almoço, finais de semana ou durante a noite, aumentando assim, o controle e a exploração de tais empregados, evidenciando uma desvantagem das UC.

Outro problema é que muitas vezes um programa seja mais adequado para determinada filial do que para outra, pois as unidades de uma empresa geralmente encontram-se em locais distintos, com sua própria cultura (RHÉAUME; GARDONI, 2015). Essa é uma implicação negativa da massificação dos programas de ensino das UC.

Rhéaume e Gardoni (2015) apontam também que algumas empresas investem excessivamente em estruturas físicas e pouco em bons conteúdos, fazendo com que haja uma padronização do ensino que limita a capacidade de resolução de conflitos de forma criativa entre os gestores, pois criam moldes de comportamento.

No contexto atual, no entanto, devido à crise mundial no sistema de saúde, dada a pandemia do Coronavírus e a consequente necessidade de distanciamento social, as estruturas físicas das UC mostram-se ainda menos importantes, na medida em que o ensino remoto ou a educação a distância - EaD ganham ainda mais espaço em todo o mundo e em todos os níveis de ensino. Em momentos como este percebe-se a importância de se utilizar de ferramentas digitais para promover a educação contínua dos colaboradores, uma vez que as empresas notam que em tempos econômicos turbulentos, um grupo de pessoas qualificadas, capazes e flexíveis auxiliam na execução dos objetivos organizacionais (RYAN; PRINCE; TURNER, 2017).

Partindo do exposto, o próximo item apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da porção empírica do presente estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados para operacionalizar a pesquisa foram pensados de modo a assegurar o alcance do objetivo de compreender a atuação de uma universidade corporativa de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada brasileira, durante o primeiro ano da pandemia. Resumidamente, a pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória quanto aos objetivos (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 2008) e qualitativa quanto à abordagem do problema (CRESWELL, 2007), tendo sido utilizada a estratégia de estudo de caso para coletar os dados (YIN, 2005). Ela está apoiada em dados primários que foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os dados primários foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada conduzida juntamente ao responsável pela referida UC. O entrevistado trabalha na IES há três anos e atualmente ocupa o cargo de Analista de Treinamento e Desenvolvimento Pleno. Ele é formado em Administração desde 2013, cursou Gestão de Recursos Humanos e atualmente está no 4º ano do curso de graduação em Psicologia.

Optou-se pelo roteiro semiestruturado dada a flexibilidade que tal modelo permite. O roteiro de entrevista continha 20 perguntas divididas em quatro grupos que tinham objetivos diferentes, porém complementares. O primeiro grupo de questões objetivava levantar o histórico da UC; o segundo grupo visava caracterizar a UC na atualidade; o terceiro grupo buscava compreender o funcionamento da UC em mais detalhes e; o quarto grupo, era voltado especificamente à compreensão da atuação da UC durante a pandemia.

É importante mencionar que não houve acesso a dados secundários sobre a referida UC. Não foram encontrados artigos científicos que tratassem dela e não há um site da UC ou qualquer outra fonte de dados disponível que pudesse ter sido consultada para complementar a análise. Por essa razão, as autoras optaram por criar um roteiro de entrevista que abordasse questões não só relativas à UC durante a pandemia, que constitui o foco deste estudo, mas também questões gerais sobre a UC que abrangeram seu histórico, caracterização e funcionamento geral.

A entrevista foi realizada no dia 30 de março de 2021 e durou 45 minutos. Dada a necessidade do distanciamento social devido à pandemia, a entrevista foi realizada de modo remoto, utilizando-se para tanto a ferramenta Google Meet. Com o consentimento do entrevistado, a entrevista foi gravada e posteriormente transcrita na íntegra no Microsoft Word.

Posteriormente à transcrição dos dados, foi realizada a análise de conteúdo conforme Bardin (1977). Para auxiliar o processo de análise, foi criada uma planilha no Excel com a finalidade de realizar o processo de categorização dos dados. A partir das respostas foram definidas categorias, dentro das quais, trechos representativos das mesmas foram destacados. O item de apresentação e análise dos dados, a seguir, foi então escrito baseado nesse processo analítico.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e, como mencionado anteriormente, mediante a inexistência de dados secundários que pudessem complementar a análise, a entrevista contemplou questões que objetivavam não só compreender a atuação da UC durante a pandemia, que é o foco do presente artigo, mas também compreender em detalhes como a UC foi formada, como se caracteriza e como se dá seu funcionamento. Desse modo, optou-se por subdividir a análise em quatro subitens que serão apresentados a seguir, a saber: o histórico da UC; a caracterização da UC; o funcionamento da UC; e a atuação da UC durante a pandemia.

4.1. O HISTÓRICO DA UC

Para compreender o movimento de surgimento da UC, é preciso antes conhecer um pouco da estrutura da IES a qual ela se vincula. Trata-se de uma universidade situada no estado do Paraná, criada em 1990 e que atua tanto no ensino presencial quanto no EaD. Ela possui cinco *campi* presenciais em dois estados brasileiros e mais de 700 polos de EaD presentes em todos estados do país e no Distrito Federal. Atualmente possui mais de 300 mil alunos, sendo a maioria matriculada em cursos na modalidade EaD.

O início dos trabalhos para implantação da UC deu-se entre os anos de 2018 e 2019. Naquele período, a motivação era padronizar o atendimento nos inúmeros polos de EaD espalhados pelo país. De acordo com o entrevistado "A expansão dos polos ocorreu de forma muito acelerada e nós queríamos manter o padrão para todas as unidades novas". Em um segundo momento, já no início de 2020 entre Janeiro e Fevereiro daquele ano, foi inaugurada uma plataforma para capacitação também dos colaboradores que atuavam nos *campi* presenciais.

Dois pontos precisam ser evidenciados quanto ao surgimento. Primeiro, ele ocorre praticamente simultaneamente à pandemia, o que foi uma coincidência, e que, de acordo com o entrevistado, ocorreu na hora certa, visto que pouco tempo depois da implantação, a necessidade de capacitações aumentou, dada a nova realidade que a pandemia impôs à IES.

Segundo, a motivação para a criação da UC está relacionada à necessidade de capacitação de um grande número de funcionários que, apesar de desempenharem funções similares, estão distribuídos geograficamente em inúmeras localidades e distantes da sede administrativa da IES. A necessidade de padronização no atendimento, apontada pelo entrevistado, evidencia a necessidade de capacitações centralizadas e, nesse sentido, a UC contribui para uma economia de escala como apontam Rhéaume e Gardoni (2015). Destaca-se ainda que, por oferecer as capacitações por meio de uma plataforma de ensino online, a UC possibilita o acesso de funcionários independente de sua localidade, o que segundo Ryan, Prince e Turner (2015) influencia diretamente na redução de custos logísticos.

4.2. A CARACTERIZAÇÃO DA UC

Quando perguntado sobre como definiria o que é a UC e seu papel para a IES, o entrevistado considera que se trata de uma plataforma de apoio para o desenvolvimento humano organizacional, que faz parte do setor de Recursos Humanos e que "tem o papel de proporcionar capacitações para todos os colaboradores da instituição e dar suporte [...] de forma mais rápida e abrangente", visto que o EaD promovido pela UC traz agilidade e possibilita a formação de um grande número de funcionários simultaneamente, o que é fundamental para a IES. Essa perspectiva revela a importância da universidade corporativa para o desenvolvimento da organização como um todo, como aponta Lytovchenko (2016).

Quanto à governança e à estrutura, a UC pesquisada possui características comuns às UC na atualidade, conforme proposto por Kolo et al (2013). Especificamente sobre a governança da UC, o entrevistado afirma que ela pertence ao órgão de Recursos Humanos, uma vez que se vincula à área de Desenvolvimento Humano Organizacional, parte integrante das rotinas de RH. Este, que por sua vez está subordinado à Pró-reitoria de Serviços Compartilhados, que se reporta à reitoria da IES. A estrutura da UC na atualidade conta com cinco funcionários, incluindo o entrevistado, que atuam diretamente na plataforma, todos como Analistas de Treinamento e Desenvolvimento. Internamente, o trabalho é separado por divisões de acordo com os diferentes públicos-alvo dos programas de capacitação, como por exemplo, professores do EaD da IES, professores do ensino presencial, setores administrativos, campi de diferentes cidades, dentre outros.

O espaço físico ocupado pela UC fica na área de Desenvolvimento Humano Organizacional no RH da IES, não possuindo um campus próprio ao contrário do que ocorre em outras UC, como por exemplo na GE (NICHOLLS, 2017). De acordo com o entrevistado, apesar de raras, as capacitações podem ocorrer de forma presencial, contudo, mesmo quando não são a distância, todo o processo de inscrições e emissões de certificados é realizado dentro da plataforma da UC.

4.3. O FUNCIONAMENTO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Tratando especificamente sobre o funcionamento da UC, iniciou-se a perguntando sobre quem compõe seu público-alvo, em outras palavras, quem pode participar das capacitações oferecidas. Segundo o entrevistado, "Colaboradores vinculados diretamente à instituição, sejam pessoa física ou pessoa jurídica, têm acesso à UC", não abrangendo, portanto, públicos externos à IES. Como a IES possui mais de 700 polos de EaD, há uma área específica responsável pelo treinamento desses parceiros externos que não é a UC.

Atualmente o participante não pode se candidatar voluntariamente às capacitações. Isso é algo que pretendem permitir no futuro, quando implementarem um sistema de portfólio de cursos que ficariam a disposição de quem quisesse participar. Sobre o funcionamento do processo atualmente ele afirma que:

> [...] juntamente com as áreas nós vamos fazendo como se fosse um levantamento das necessidades de treinamento [...] então juntamente com as áreas, juntamente com a gestão das áreas, nós determinamos quais são as capacitações que serão oferecidas para cada grupo, para cada grupo alvo, quais serão os colaboradores que vão participar, e aí essas capacitações são liberadas através de trilhas do conhecimento, que são vários cursos que completam cada trilha de conhecimento, ou então são disponibilizamos na forma de cursos individuais.

Conforme surgem as demandas de capacitação, oriundas, por exemplo, de um novo processo que funcionários de determinado setor precisam aprender, a área de Desenvolvimento Humano desenha o curso, o elabora e depois disponibiliza ao público pertinente pela plataforma da UC. Esse processo demonstra, portanto, uma característica mais reativa da UC, que nesse caso se assemelha a um Centro de Treinamento (RHÉAUME; GARDONI, 2015) atendendo necessidades pontuais e apenas tendo como diferencial a plataforma.

Quanto ao conteúdo das capacitações, verifica-se que sua produção pode ser interna ou externa. Dependendo do conteúdo do curso, a UC pode produzi-lo internamente, a partir de seus Analistas de Treinamento e Desenvolvimento, ou então pode requisitar parcerias externas, que podem ser com os docentes ou demais funcionários da própria IES ou, ainda, com profissionais especialistas de fora da organização. Em outras palavras, o determinante é o *locus* do conhecimento, que pode estar disponível dentro da própria UC, fora da UC mas dentro da IES ou ainda fora da IES. Isso evidencia a importância da UC como uma ferramenta para a gestão do conhecimento organizacional (SCARSO, 2017; GHOMI; BARZINPOUR, 2018).

Um aspecto observado na literatura pertinente é que as UC estão intimamente vinculadas às estratégias organizacionais (CHEN; XU; ZHAI, 2019) e isso se revela por meio da proximidade ao centro de poder da organização, conforme apontado Kolo et al (2013). Sobre esse aspecto, a entrevista revelou que a UC pesquisada recebe apoio direto da reitoria da IES, conforme se pode observar nesse trecho da fala do entrevistado:

> Nossa sorte é que por parte da reitoria, que são os administradores da empresa, eles sempre apostaram muito em capacitação e T&D, então nós nunca tivemos falta de recursos, ou até mesmo recursos financeiros [...] nós sempre tivemos um respaldo muito grande da reitoria, eles sempre apoiaram muito.

O desafio, na perspectiva do entrevistado, é aumentar o engajamento de todas as áreas da organização para a importância da educação corporativa, de modo que ele se torne cultural e seja enraizado em todas as áreas, principalmente nos níveis gerenciais abaixo da reitoria, ou seja, diretorias e gerentes médios. A importância da UC ainda não é reconhecida amplamente na IES. Ele acredita que isso possa se dever ao fato de ser uma plataforma nova e, complementarmente, ao fato de que a educação corporativa não é uma atividade fim e, portanto, não é prioritária na visão de alguns gestores. Sobre isso ele diz: "[...] é visto como perda de tempo. 'Ah, eu vou para meu colaborador que tá aqui, eu tenho uma meta de atendimento ao cliente, para ele fazer um treinamento? Não é a hora'. Então nunca é a hora, nunca tem tempo, e esse é um problema que a área de T&D tem nas organizações".

Um aspecto importante para a UC é o acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados. A plataforma disponibiliza relatórios com indicadores diversos, como: conclusões de cursos, frequência e adesão dos colaboradores às trilhas que estão vinculados. Tais resultados são compartilhados com a pró-reitoria e com a direção da área de RH. Recentemente, iniciou-se também o compartilhamento desses resultados com os gestores das áreas, o que contribui também para o aumento do engajamento destes.

4.4. A ATUAÇÃO DA UC DURANTE A PANDEMIA

Uma vez tendo compreendido a UC pesquisada de modo mais abrangente, partiu-se para as perguntas com foco específico sobre a atuação da UC durante a pandemia. Como já mencionado, a UC surgiu pouco tempo antes da pandemia, então não foi verificada uma mudança quanto ao papel da UC por conta da pandemia. O que se verificou, de acordo com o entrevistado, foi uma maior usabilidade da plataforma em virtude dos desafios que a pandemia impôs. Ele ressalta que logo no início da pandemia, houve um volume grande de capacitações voltadas à adaptação dos funcionários para a nova realidade: "Nós tínhamos colaboradores que nunca trabalharam de forma remota, gestores que não sabiam como fazer gestão da equipe de forma remota, atuar, então tudo foi disseminado pela plataforma". Isso demonstra a importância da UC nos processos de transformações organizacionais, conforme citado por Ryan, Prince e Turner (2015).

Uma mudança significativa citada pelo entrevistado foi no processo de gravação das capacitações que antes da pandemia era feito nos estúdios da IES, com todo o suporte técnico presencial e que passou a ser feito de modo remoto. Ele diz:

> Quando nós nos vimos nessa pandemia, tudo começou a ser feito dentro de casa. Eu comecei a gravar meus vídeos dentro de casa, editar meus treinamentos. Eu nunca tinha mexido com ferramentas de edição, de repente eu aprendi a mexer com edição, eu conseguia fazer as edições que eram necessárias e começamos a disponibilizar. Então realmente foi um aprendizado muito grande no início da pandemia e que bom que já tínhamos a plataforma.

Esse trecho exemplifica, a partir de um exemplo no nível micro, a necessidade de adaptações que a crise impôs às organizações e o importante papel das ferramentas digitais para promover a capacitação contínua dos trabalhadores. A experiência pessoal vivida pelo entrevistado reforça que em tempos turbulentos, como o período atual, possuir funcionários qualificados, mas sobretudo flexíveis, auxilia no alcance dos objetivos organizacionais (RYAN; PRINCE; TURNER, 2017).

Quando questionado se o potencial de contribuição da UC havia sido devidamente explorado durante a pandemia, o entrevistado disse que sim, que de forma geral as pessoas estavam buscando novos conhecimentos como nunca antes, contudo, esse potencial de contribuição poderia ter sido ainda maior se houvesse mais engajamento com os gerentes de nível médio, no sentido de eles transmitirem às suas equipes o quão relevante era dedicar tempo para as capacitações oferecidas.

Durante a pandemia a UC criou capacitações voltadas ao enfrentamento da crise. Exemplos disso foram as trilhas "Gestão na Prática", direcionadas aos gestores e "Informações para o teletrabalho", para os funcionários, que abrangia muitos conteúdos, desde como se portar, como organizar a rotina de trabalho em casa e assim por diante. Ambas trilhas tiveram muita adesão na IES e contribuíram para o bom desempenho dos colaboradores durante esse período de turbulência. Na visão do entrevistado, durante a pandemia pode-se dizer que a UC alcançou uma posição de maior destaque na IES pois foi nesse período que conseguiu-se iniciar um processo de alcançabilidade que a UC almejava desde o seu surgimento.

Ainda durante a pandemia foi criada uma trilha específica focada em inteligência emocional e ansiedade em momentos difíceis. Ela foi ministrada integralmente pelo renomado Augusto Cury, psiquiatra, professor e escritor de inúmeros livros de psicologia aplicada. Essa trilha foi aberta a todos os colaboradores da IES, independente de qual era sua função. Segundo o entrevistado a trilha foi muito bem recebida e obteve somente avaliações positivas, pois os conteúdos foram de grande valia a todos. Esse conteúdo vai ao encontro do que aponta Lytovchenko (2016) acerca do diferencial das UC em comparação aos tradicionais Centros de Treinamento. As UC além de capacitarem os funcionários para exercerem suas funções, ocupam-se também do desenvolvimento de outros elementos chave, como a inteligência emocional.

Além das trilhas mencionadas, a UC também se encarregou de criar uma série de vídeos explicativos voltados aos funcionários de toda a IES sobre questões práticas relacionadas às mudanças trabalhistas que a pandemia trouxe, por exemplo sobre como o funcionário poderiam consultar o auxílio emergencial, vídeos sobre como baixar a carteira de trabalho digital, vídeos explicando como iria funcionar a redução da carga horária de trabalho e assim por diante. A centralização dessas informações na UC foi importante para dar um suporte a quem necessitava, pois tudo era muito novo e desconhecido para todos.

Como a pandemia ainda não havia se encerrado quando a entrevista foi realizada, em 30 de março de 2021, foi perguntado se a UC tinha planejado ações para continuar contribuindo nesse cenário. O entrevistado menciona que não era esperado que após um ano do início da pandemia ainda se estivesse nessa situação e que foi a partir do início de 2021, que se teve a percepção de que a pandemia vai se prolongar por muito tempo ainda. Dessa forma, "a plataforma continua voltada para o contexto de pandemia [...] para a capacitação do colaborador, para auxiliar esse colaborador".

Toda a estratégia futura da UC, segundo ele, está direcionada no sentido de proporcionar uma melhor qualidade de vida no trabalho para os colaboradores nesse contexto turbulento, seja com vídeos sobre inteligência emocional, vídeos com exercícios físicos que o colaborador pode fazer em casa antes de iniciar o expediente de trabalho a cada dia da semana, ou capacitações sobre os mais diversos aspectos inerentes ao desempenho de suas funções.

5. CONCLUSÕES

O objetivo da presente pesquisa foi compreender a atuação de uma universidade corporativa de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada brasileira, durante o primeiro ano da pandemia. A fim de operacionalizar a realização do objetivo foi conduzida uma entrevista semiestruturada com o responsável pela referida UC no fim do mês de março de 2021, marcando, portanto, o encerramento do primeiro ano de pandemia.

Após a realização da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), destacam-se como principais resultados: a) a UC foi criada pouco tempo antes da pandemia e não há histórico de atuação prévia o suficiente para comparação com o período pandêmico; b) a UC tem oferecido capacitações que abrangem aspectos técnicos e também temas ligados à inteligência emocional com foco na melhora da qualidade de vida de todos os funcionários; c) a UC teve um papel central para a IES no enfrentamento das adversidades causadas pela pandemia ao longo do período analisado; d) a UC possui apoio da reitoria da IES da qual faz parte e isso é um ponto fundamental para seu bom desempenho no sentido de contribuir para a estratégia organizacional, como aponta a literatura pertinente; e) as capacitações oferecidas pela UC podem ser elaboradas internamente na própria UC, ou mediante parcerias externas com docentes da IES, ou ainda com especialistas externos à IES. O que determina quem irá elaborar o programa é o *locus* do conhecimento necessário, se disponível internamente ou externamente.

A UC ainda é jovem e verifica-se que há espaço para amadurecimento no sentido de assumir uma característica mais proativa na identificação dos conhecimentos que são necessários à IES. Outro ponto a ser desenvolvido é a criação de um portfólio de capacitações que possam estar disponíveis aos colaboradores para que eles possam, na medida de seu interesse e disponibilidade, candidatarem-se voluntariamente aos programas.

Acredita-se que esse passo possa contribuir para a expansão de programas de desenvolvimento, voltados para necessidades futuras, para além de programas de treinamento, que têm um enfoque mais voltado para necessidades presentes. Com isso, a UC conseguiria assumir um papel protagonista nos processos transformacionais que começaram a se desenhar no contexto presente.

Pensando especificamente na formação docente, evidencia-se a relevância que a UC assumiu no contexto pesquisado, considerando o tamanho da universidade e sua presença em diversos *campi* e polos de EaD, o que demanda capacitações padronizadas para um grande número de professores.

Conclui-se que a UC teve um papel central para a IES no enfrentamento das adversidades causadas pela pandemia ao longo do período analisado e que isso foi fundamental considerando que o setor de ensino superior privado foi fortemente atingido pela crise causada pela pandemia (INSTITUTO SEMESP, 2020).

Sugere-se que pesquisas futuras considerem universidades corporativas com mais tempo de existência, para possibilitar uma comparação entre suas atuações nos períodos anterior, durante e após a pandemia. Outra possibilidade de investigação seria comparar universidades corporativas de diferentes IES a fim de verificar se o funcionamento e aceitação dessas estruturas são similares em organizações do setor educacional.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

[2] BRASIL registra 2.349 mortes em 24 horas, novo recorde desde início da pandemia; média móvel também aumenta. G1 Bem Estar - Coronavírus, 10 mar. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/10/brasil-registra-2349-mortes-em-24-horas-novo-recorde-desde-inicio-da-pandemia-media-movel-tambem-aumenta.ghtml. Acesso em: 11 mar. 2021.

[3] BRITO, L. M. P.; CASTRO, A. B. C de. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. Innovar, v.29, n.72, p. 147-162, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v29n72/0121-5051-inno-29-72-147.pdf . Acesso em: 10 mar. 2021.

[4] CHEN, Y.; XU, Y.; ZHAI; Q. The knowledge management functions of corporate university and their evolution: case studies of two Chinese corporate universities. Journal of Knowledge Management, v. 23, n. 10, p. 2086-2112, 2019. Disponível em: https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/109/Υποδείγματα%20ερευνών/Case%20studies/The%20knowledge%20management%20functions%20of%20corporate%20university%20and%20their%20evolution%20-%20case%20studies%20of%20two%20Chinese%20corporate%20universities.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

[5] CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

[6] DRUCKER, Peter Ferdinand. Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança. Zahar Editores, 1970.

[7] FLACH, N.; RUSSI, A. PIB: Economia brasileira encolhe 4,1% em 2020, maior queda desde 1990. CNN Brasil Business, São Paulo, 03 mar. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/03/03/pib-brasileiro-recua-no-ano-apesar-do-avanco-no-quarto-trimestre. Acesso em: 11 mar. 2021.

[8] GHOMI, H.; BARZINPOUR, F. Identifying the success factors of knowledge management tools in research projects (Case study: A corporate university). Management Science Letters, v. 8, p. 805-818, 2018. Disponível em: http://www.m.growingscience.com/msl/Vol8/msl_2018_65.pdf . Acesso em: 15 jun. 2020.

[9] GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

[10] INSTITUTO SEMESP. Confira a Repercussão da 4ª Pesquisa de Inadimplência Lançada pelo Semesp. 20 out. 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/noticias/confira-repercussao-na-midia-da-4a-pesquisa-de-inadimplencia-lancada-pelo-semesp/ . Acesso em: 15 mar. 2021.

[11] KOLO, P.; STRACK, R.; CAVAT, P.; TORRES, R.; BHALLA, V. Corporate Universities: an engine for human capital. BCG: The Boston Consulting Group, 2013. Disponível em: https://image-src.bcg.com/Images/Corporate_Universities_Jul_2013_tcm9-95435.pdf . Acesso em 10 ago. 2020.

[12] LYTOVCHENKO, I. Corporate University as a form of employee training and development in American Companies. Advanced Education, n. 5, p. 35-41, 2016. Disponível em: http://ae.fl.kpi.ua/article/view/62280 . Acesso em 22 jun. 2020.

[13] MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins; BORTOLOZZI, Flávio; TENÓRIO, Nelson; SARTORI, Rejane. Gestão do Conhecimento nas Organizações: Inovação, Gestão, Educação e Tecnologia. V. 1. São Paulo: Gregory, 2016.

[14] MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins; BORTOLOZZI, Flávio; TENÓRIO, Nelson; SARTORI, Rejane. Gestão do Conhecimento nas Organizações: Inovação, Gestão, Educação e Tecnologia. V. 2. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

[15] MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins; BORTOLOZZI, Flávio; TENÓRIO, Nelson; SARTORI, Rejane. Gestão do Conhecimento nas Organizações: Inovação, Gestão, Educação e Tecnologia. V. 3. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

[16] MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins; BORTOLOZZI, Flávio; TENÓRIO, Nelson; SARTORI, Rejane. Gestão do Conhecimento nas Organizações: Inovação, Gestão, Educação e Tecnologia. V. 4. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

[17] NASCIMENTO, L. S.; JÚNIOR, J. H. S. Relacionando capital intelectual, gestão do conhecimento e sustentabilidade: um modelo conceitual. Navus Revista de Gestão e Tecnologia, v. 9, n. 2, p. 92-104, 2019. Disponível em: http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/867. Acesso em 15 mar. 2021.

[18] NICHOLLS, J. Inside Crotonville: GE's corporate vault unlocked. Disponível em: https://www.ge.com/news/reports/inside-crotonville-ges-corporate-vault-unlocked . Acesso em: 15 jan. 2021.

[19] RHÉAUME, L.; GARDONI, M. The challenges facing corporate universities in dealing with open innovation. Journal of Workplace Learning, v.27, n. 4, 2015. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWL-03-2014-0023/full/pdf?title=the-challenges-facing-corporate-universities-in-dealing-with-open-innovation . Acesso em: 15 jun. 2020.

[20] RYAN, L.; PRINCE, C.; TURNER, P. The changing and developing role of the corporate university post-millennium. Industry and Higher Education, v.29, n.3, p. 167-174, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.5367/ihe.2015.0256 . Acesso em 15 jun. 2020.

[21] SCARSO, E. Corporate universities as knowledge management tools. VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, v.47, n.4, p. 538-554, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1StdQEFiSu_UpavXy5MMFZTrSeR1baADW . Acesso em: 15 jun. 2020.

[22] SILVA, T. C. Framework ponte tap: gestão da curva de aprendizagem para efetivação da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho. 391f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/12/Talita-Caetano-Silva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

[23] THOMAS Edison e a GE. Disponível em: https://www.ge.com/br/nossa-empresa/historia/thomas_edison_and_ge . Acesso em 15 jan. 2021.

[24] TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

[25] YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 13

Os professores e o livro didático: Uma relação intrísica de saberes

Maria Irinilda da Silva Bezerra
Maria Joana Manaitá Pinheiro
Vilma Dias da Costa

Resumo: O exercício da docência requer conhecimentos diversos para o desenvolvimento da práxis pedagógica e para a constituição de saberes que darão sentido ao trabalho do professor. Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar a relação dos saberes dos professores e a utilização do livro didático. Para isso, busca-se aporte teórico em Bagno (2013), Lajolo (1996), Bittencourt (1993), Martin-Barbero (2006), Silva (2012), Tardif (2002), dentre outros. O percurso metodológico utilizou a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, e como técnica de coleta de dados, a observação não participante. Os resultados desse estudo nos direcionam para a compreensão da importância do uso do livro didático como ferramenta relevante na aprendizagem dos estudantes, mas que não pode ser vista como a única referência para o trabalho do professor. Conclui-se que o livro didático serve como instrumento auxiliar, desde que o professor ponha em prática os conhecimentos científicos e pedagógicos inerentes aos saberes da profissão docente.

Palavras-chave: Livro Didático. Professor. Saberes

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, o livro didático se constituiu como elemento fundamental da prática do professor no espaço das salas de aulas, chegando a ser considerado, em muitos contextos, como o único instrumento didático utilizado pelos professores. Nesse entorno, ressaltamos a importância que os livros didáticos têm na prática de ensino, desde que sejam utilizados como instrumentos didáticos, não como método de ensino em que a práxis pedagógica é substituída pelo instrumento.

O uso do livro didático deve estar fundamentado por conhecimentos científicos e pedagógicos para que impulsione a produção da aprendizagem dos estudantes, por meio de estratégias diversificadas que relacionem conhecimento cognitivo e prática sociocultural, fazendo do ambiente escolar um espaço de construção de conhecimentos.

Acerca do livro didático nas escolas brasileiras, percebe-se que a utilização desse instrumento ainda é muito presente, exercendo, assim, grande relevância no trabalho dos docentes, chegando até mesmo a influenciar na metodologia e conteúdos ensinados. Lajolo (1996) alerta para a situação precária que envolve a educação brasileira, na qual o livro didático acaba sendo o único mecanismo utilizado pelos professores na sua prática de ensino, acaba determinando o que vai ser ensinado e como vai ser ensinado, numa abordagem determinante de conteúdos e metodologias, que condicionam a prática do professor ao modelo reprodutivista.

A intenção que nos move na direção desta produção é de responder ao questionamento a seguir: ao utilizar o livro didático, quais saberes são necessários ao professor na sua prática da docência? Esse questionamento surgiu de nossas práticas profissionais como coordenadoras pedagógicas de escolas públicas do ensino fundamental dos anos finais, ao observar que o uso do livro didático, por diversos professores de diferentes áreas e disciplinas, é utilizado de forma tecnicista, não promovendo a contextualização do conhecimento científico com as práticas sociais. Mesmo que o professor reconheça que os livros didáticos são padronizados a partir da realidade das regiões nas quais são produzidos, o professor ainda utiliza tais instrumentos sem a devida adequação à realidade do seu aluno.

Sobre o uso desse recurso didático, Bagno (2013) enfatiza que os livros didáticos, em grande parte dos ambientes escolares – especialmente nas unidades de ensino que configuram o sistema público brasileiro –, são utilizados como principal, ou até mesmo único instrumento para a promoção e desenvolvimento da aquisição da leitura dos alunos. E, muitas vezes, se caracterizam como a fonte única de leitura dos docentes também, evidenciando uma preparação precária e insuficiente de professores e alunos.

Vale lembrar, que o livro didático, mesmo sendo elaborado por especialistas, é um recurso que não dever ser usado sem critérios, ou seja, ao selecionar esse instrumento, o professor precisa analisar os conteúdos, as metodologias e adaptá-las de acordo com a realidade de seus alunos. É de se esperar que o professor consiga analisar o livro didático como um instrumento de transmissão de ideologias, de interesses de classes e que, portanto, precisa passar pelo crivo do docente, daquele que conhece as demandas e os interesses de seus educandos.

É importante compreender a reflexão de Vesentini (2007, p. 167) ao afirmar que "[...] ao invés de aceitar a *ditadura* do livro didático, o bom professor deve ver nele tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo". Ou seja, quando o educador vê esse instrumento como um apoio às suas aulas, ele não aceita a ditadura do livro didático, ao invés disso, enriquece suas aulas com os mais diversos recursos que se fazem necessários à apropriação e ao desenvolvimento de saberes científicos e culturais por parte do aluno.

O professor, em sua formação profissional, se apropria, ou pelo menos deveria se apropriar, de conhecimentos que no exercício da prática se transformarão em saberes. O professor deve estar munido de capacidades para usar o livro didático de forma consciente e crítica quanto aos seus conteúdos, abordagens socioculturais e estratégias para o ensino, a fim de potenciar o processo de produção do conhecimento em sala de aula. Assim, ele não deixará que o ensino seja conduzido, exclusivamente, pelas intenções de pessoas alheias à realidade escolar e social dos alunos.

Bittencourt (1993, p. 17) expõe que "[...] o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, responsável por criar mecanismos efetivos de controle em relação ao que deveria ser ensinado". Nessa compreensão, o governo é o responsável pelas políticas educacionais, mas a escola é o espaço governamental apropriado para fazer educação e, portanto, o local de destino dos livros didáticos.

Este trabalho que pretende é analisar a relação dos saberes dos professores e a utilização do livro didático, utilizou uma abordagem qualitativa e, como procedimento técnico, desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo por meio da observação não participante. Nessa direção, compreendemos que a pesquisa "[...] é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno" (SAMPIERI; COLLADO, LUCIO, 2013, p. 30). Os procedimentos aqui elencados nos ajudaram a alcançar nosso objetivo e entender melhor com os professores utilizam o livro didático em sala de aula.

Acreditamos que a investigação dimensionada no enfoque qualitativo apresenta, dentre outras características, várias possibilidades na elucidação de problemáticas ligadas ao campo educacional, uma vez que "[...] utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação" (SAMPIERI; COLLADO, LUCIO, 2013, p. 30). Nesse processo, prezaremos pela expansão dos conhecimentos, tendo a teoria como marco referencial.

O embasamento teórico, por meio do estudo bibliográfico aconteceu se fundamentando em Molina (1987), Santos (2006), Faria (1986), Fernandes (2011), Miranda e Luca (2004), Tardif (2014), Veiga (2008), André (2016), além de outras referências complementares que nortearam a compreensão da utilização do livro didático numa relação intrínseca de saberes que garantem a produção do conhecimento significativo na escola.

Nessa compreensão, Medeiros (2006) esclarece que a pesquisa bibliográfica representa o estudo da bibliografia referente ao assunto que se pretende examinar e é desenvolvida, fundamentalmente, a partir de materiais já produzidos, constituídos principalmente de livros e artigos relacionados ao conhecimento a temática de estudo. A pesquisa bibliográfica apresenta, segundo Gil (2002), a vantagem de permitir ao investigador a possibilidade de maior cobertura de diversificados fenômenos, em comparação ao uso da pesquisa direta.

Classificamos nossa pesquisa quanto aos objetivos, como classificatória, que na acepção de Gil (2002) tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Este tipo de estudo tem ainda, como principal objetivo, o aprimoramento de ideias previamente elaboradas ou a confirmação de intuição do investigador. O processo pelo qual delineiam-se os procedimentos e técnicas de coleta e análises realizadas neste estudo foi muito significativo, pois contribuiu para que pudéssemos compreender melhor o objeto de investigação.

Assim, esse artigo apresenta aos leitores uma abordagem sobre o uso do livro didático, a partir da observação da prática de professores dos anos finais do ensino fundamental das disciplinas de português, matemática, história e ciências de uma turma de 8º ano de uma Escola Estadual de Ensino fundamental, localizada na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre.

Justifica-se a relevância acadêmica e social deste estudo para o campo da educação, principalmente por se tratar de uma pesquisa que aborda o livro didático como elemento do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudo traz a possibilidade de refletirmos sobre o uso deste instrumento didático em sala de aula, possibilitando aos educadores que compreendam as implicações desse recurso didático na sua prática pedagógica, especialmente na relação dos saberes que se espera ensinar aos alunos.

Este trabalho está composto por três partes, sendo que na primeira fará uma abordagem do livro didático, traçando um percurso histórico no contexto brasileiro; na segunda, discute a formação do professor e a constituição dos saberes; e na terceira parte, discutimos acerca dos saberes dos professores e a utilização do livro didático. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. O LIVRO DIDÁTICO

A história do livro didático, no Brasil, mostra que estes recursos começaram a ser utilizados, ainda que de modo bastante reduzido, desde os tempos do Brasil Império, no início da década de 1820, com o advento das primeiras escolas públicas criadas no país, estando disponível para pequenos grupos da sociedade (FILHO, ZACHEU, CASTRO, 2015). Ou seja, o uso do livro didático na época era elitizado, já que o acesso à educação era privilégio de pequenos grupos e tinha como base cultural a Europa, com ênfase para a cultura francesa.

Segundo Silva (2012), foi somente a partir do período imperial que o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistematizada no Brasil, principalmente com a criação, em 1838, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Porém, nesse período, a estrutura da imprensa nacional não oferecia condições para produzir e nem tampouco publicar os livros didáticos brasileiros, por isso eles eram importados de outros

países, principalmente da França. Silva ressalta (2012, p. 808) que a imprensa brasileira "[...] não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX".

Desse modo, a partir de 1870 e 1880, surgiu muitas críticas com relação à utilização de obras estrangeiras nas escolas brasileiras. O povo cobrava utilização de livros produzidos no Brasil, devido às transformações que estavam acontecendo em pleno século XIX, como a ampliação do número de unidades escolares, a urbanização das cidades, a entrada de imigrantes, o fim do trabalho escravo e ainda o avanço da tecnologia ocorrido na área da imprensa (BITTENCOURT, 1993).

Dado o enredamento sobre a sociabilidade da educação como forma de garantir a produção e reprodução da vida em sociedade, Saviani (2008, p. 13) delibera a atividade educativa como "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Partindo desse pressuposto, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é necessário a utilização de alguns recursos didático-pedagógicos. Entre os diversos instrumentos, está o livro, um dos primeiros e mais populares materiais utilizados como meio de ensinar e que até hoje continua na ativa.

Desse modo, Lajolo (1996, p. 4) define o livro didático como "[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática". A utilização desse instrumento é de uma grande importância por contribuir para alinhar conhecimentos padrões à diversos contextos, mas esse mesmo alinhamento deve ser visto com cautela pelos professores, dado a necessidade de adaptação do livro didático às especificidades de cada escola e de cada sala de aula.

Segundo Silva (2012), foi no governo do presidente Getúlio Vargas que a produção dos instrumentos didáticos nacionais, entre eles e principalmente o livro didático, passou a ter um novo olhar por parte do governo federal, ou seja, passou a receber incentivo. Getúlio Vargas "[...] preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida" (SILVA, 2012, p. 808). A partir dessa nova visão governamental, voltada para produção do livro didático e em decorrência da ascendência nos preços das importações de livros, surgiu, em 1931, uma proposição para produção de livros didáticos no próprio país, tendo como responsável por tal proposição, Francisco Campos, que era ministro da Educação e Saúde. Assim, os autores brasileiros passaram a produzir obras didáticas em grande quantidade para serem utilizadas nas escolas brasileiras.

Quando os livros passaram a ser produzidos no Brasil, o Estado adveio a ter uma nova preocupação: além da produção, a distribuição e o acompanhamento dos conteúdos contidos nos exemplares. Desse modo, para garantir que os livros chegassem ao seu destino e ter um controle sobre os conteúdos neles contidos, foi então criado um órgão governamental específico para cuidar da distribuição do livro didático em todo o território brasileiro. Segundo Miranda e Luca (2004, p. 124) o decreto-lei nº. 1006, de 30/12/1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – "[...] cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático".

Como podemos observar, a produção, a compra e a utilização dos livros didáticos estavam amparados por decretos, no qual asseguravam uma unificação na produção e distribuição dos livros didáticos, pois Filgueira (2013) salienta que a CNLD exercia, entre outras funções, a de

> [...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas (FILGUEIRAS, 2013, p. 166).

Em observação ao exposto pelo autor, podemos dizer que na comissão nacional do livro didático, estavam presentes representantes e/ou especialistas das linguagens, das ciências e das técnicas, a fim de acompanhar os conteúdos contidos nos livros didáticos, uma vez que estes conteúdos precisam estar alinhados ao processo de ensino e aprendizagem vigente no país. Estes livros, depois de examinados e autorizados pela CNLD, deveriam ser distribuídos para todas as escolas do país.

Após passar por várias etapas, recebendo diversos nomes e funções, em 1985, período em que o Brasil estava saindo de uma ditadura e começando a respirar o ar da democracia, a política do livro didático passou novamente por uma reformulação, recebendo o nome de Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. De acordo com Miranda e Luca (2004, p. 126) "[...] a partir desse momento, progressivamente,

foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos".

Ou seja, é preciso que os professores estejam envolvidos nesse processo de escolha, visto que são eles que estão diretamente em contato com o discente nos mais distintos lugares do país. Mesmo que os professores participem da escolha dos livros que vão utilizar com seus alunos, na hora de aplicar os conteúdos e atividades propostas, ainda há necessidade de adaptações, de acordo com a realidade das regiões, estados, municípios, escolas e até mesmo de cada sala de aula.

Para complementar, Fernandes (2011, p. 02) conceitua o Programa Nacional do Livro Didático como sendo uma referência nas políticas públicas brasileiras, uma vez que "O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira".

Diante do exposto, podemos dizer que o PNLD tem resistido às mudanças ocorridas nos diversos sistemas de governos pelos quais tem passado a sociedade brasileira, se mostrando importante no processo de democratização da sociedade e na distribuição do saber escolar. Para corroborar essa afirmativa, Faria (1986), nos alerta para o fato de que,

> A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante (p 08).

Na visão de Faria, a escola cumpre, na sociedade capitalista, o papel de instrumento de transmissão de sua ideologia, garantindo o controle da produção do conhecimento e da dominação por parte das classes dominantes. Nesse sentido, há um direcionamento dos alunos das classes altas e médias em busca de uma educação de melhor qualidade, oferecida, na maioria das vezes, em escolas particulares. Enquanto isso, os alunos das classes menos favorecidas precisam se contentar com um ensino público, muitas vezes com qualidade duvidosa. Nessas circunstâncias, os alunos que recebem uma melhor educação acabam se preparando para conquistar os melhores cargos na sociedade, de modo que para as classes mais empobrecidas restam os cargos menos remunerados e com menor status. Os livros didáticos, como o principal instrumento de ensino utilizado por professores e alunos, precisam contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para todas as classes sociais, de forma que todos possam competir nas mesmas condições intelectuais e cognitivas. Desse modo, segundo Bittencourt (2003),

> As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (p. 05).

É notório nos dizeres da autora que o uso do livro didático depende de um conjunto de condições para que de fato alcance o objetivo de oferecer conhecimento tanto de métodos a serem utilizados para o desenvolvimento das disciplinas como nos diversos componentes escolares, servindo de veículo de transmissão de valores, ideologias e formas culturais.

Santos (2006, p. 51), apontando para uma melhor alternativa na escolha de livros didáticos, observa que "[...] ao analisar o livro didático, visando estabelecer suas funções, percebe-se que existem três vertentes que devem ser consideradas: a pedagógica, a político-ideológica e a econômica". Ou seja, os livros são elaborados com objetivo de atingir ou alcançar alguns méritos, uma vez que servem como apoio ou instrumento para o processo de ensino aprendizagem. Para Molina (1987),

> [...] todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com objetivo de ensinar algo a alguém. Isso não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático. No presente trabalho, entende-se como tal, uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações (p. 17).

Como conceitua Molina, o livro didático é uma obra escrita com a finalidade de ensinar, ou seja, atende a objetivos didáticos. Assim, é perceptível que mesmo vivendo nesse mundo cheio de inovações metodológicas, o livro didático ainda é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, garantindo a socialização dos conhecimentos escolares. Além disso, com a política nacional do livro didático, esses recursos têm chegado de maneira mais acessível para todos os alunos que estão diretamente inseridos na educação básica.

Para que o livro didático seja uma ferramenta importante do processo ensino-aprendizagem, é necessário que os professores sejam formados para ter a capacidade de analisar e reconhecer os limites e possibilidades dos livros didáticos que estão em suas mãos, ampliando a reflexão sobre a sua importância como instrumento didático, principalmente nos aspectos referentes à concepção de educação, ensino-aprendizagem, questões didático-pedagógicas, conceitos, informações, temas, conteúdos, entre outros.

Os livros didáticos precisam ter uma linguagem acessível à compreensão dos professores e dos alunos, pois segundo Pfromm Netto, Dib e Rosamilha (1974, p. 108) "este é um requisito importante, pois a linguagem difícil, além de perturbar a compreensão, pode até colaborar para criar aversão pelo estudo de Ciências e pelas leituras de caráter científico". Porém, é preciso ter cautela na maneira como os conhecimentos científicos são repassados para os alunos, para que não contribui com o esvaziamento de seu sentido. Ou seja, os conhecimentos científicos precisam ser incluídos em momento oportuno e de maneira acessível, observando sempre as possibilidades de aprendizagens condizentes com o intelecto que os alunos devem incorporar à medida que forem avançando em seus estudos.

Para darmos continuidade a essa discussão, trataremos das questões que dizem respeito à formação dos professores, embasadas na produção dos conhecimentos relacionados aos saberes docentes.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

A educação é um processo social abrangente e tem como lugar de prática as famílias, a comunidade e a escola. Ao longo dos séculos, a escola foi se constituindo, histórica e socialmente, como o local de desenvolvimento dos conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade. Nessa direção, a escola tem papel fundamental na produção de conhecimentos, formação de valores e no desenvolvimento social, econômico, científico e cultural que compreende o progresso das sociedades e dos sujeitos.

É necessário compreender a realidade social e educacional que abrange as sociedades contemporâneas para inferir reflexões acerca da formação de professores e da produção dos saberes docentes, tão importantes para a prática pedagógica. Veiga (2008) apresenta contribuições importantes a essa dinâmica, quando afirma que,

> A sociedade contemporânea caracteriza-se pela indefinição de paradigmas, reflexo do consumo estimulado pelo capitalismo, pela evolução tecnológica e pela difusão da informação. Assim a educação passa a ser uma prática social imprescindível, pois é nela que se concretiza a interação entre os sujeitos do processo e a reflexão sobre os contextos sociais em que acontece tudo isso, a fim de atender às novas exigências sociais, sendo o professor elemento indispensável na formação de sujeitos para atuar e dar sustentação à sociedade da informação (VEIGA, 2008, p. 137).

É notório que vivemos numa sociedade caracterizada pela indefinição de paradigmas, em decorrência das transformações sociais ocorridas ao longo dos últimos séculos, fazendo-se urgente o surgimento de um novo modo de compreender e desenvolver as práticas educativas. Nesse contexto, a escola é a instituição responsável por garantir a interação entre os sujeitos e a reflexão sobre os contextos sociais, de maneira

que os alunos se socializem e adquiram os conhecimentos necessários à inserção no contexto social. Essa tarefa requer inovação nos processos que envolvem a formação dos professores, já que estes são partes fundamentais na dinâmica que abrange a relação entre educação e sociedade.

Considerando a importância que é a função do professor no desenvolvimento de práticas educativas, efetivamente sociais, é preciso que aconteça a formação de professores reflexivos. Nesse sentido, devem ser adotados mecanismos na perspectiva de desenvolver um processo formativo que dê oportunidades ao docente de refletir criticamente acerca da sua própria prática, sendo capaz de analisar o que pretende ensinar aos seus alunos. A ideia é que o professor consiga relacionar suas ações com os resultados que espera alcançar, vendo em que aspectos obteve avanços na aprendizagem dos alunos e em que aspectos precisa redirecionar sua prática a fim de obter sucesso no ensino. Como observamos na fala de André (2016),

> Muitas vezes quando se fala de formação de professores, há muita atenção ao processo de formação, mas frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo que os professores estejam bem preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa da realidade que o circunda e assim possa fazer escolhas com determinação e liberdade (p. 18).

Essa colocação da autora nos move para a certeza de que o processo formativo dos professores deve estar intimamente ligado ao trabalho prático que será desenvolvido com seus alunos, por meio das práticas educativas. A esse respeito, é importante destacar que a apropriação da cultura do conhecimento pelo aluno não está atrelada unicamente ao conhecimento científico, mas, por meio deste, o aluno tem melhores oportunidades de se desenvolver crítica e socialmente.

Quando falamos de professor reflexivo, estamos nos referindo à criticidade que compõe a identidade desse profissional como sujeito da prática docente. Ser crítico é poder refletir sobre seu trabalho, suas ações, suas intenções, de maneira que tenha clareza do que está fazendo e o que deseja alcançar. É ser capaz de reconhecer as boas práticas e com elas ir construindo seu processo formativo, na reflexão e na ação. É saber enxergar o que não deu certo e o que pode fazer para alcançar os resultados desejados. Para André (2016),

> Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que nossa ação seja efetiva (p. 19).

Nesse entorno, podemos dizer que formar o professor através da reflexão e da prática é essencialmente, desenvolver uma prática efetiva. E essa prática efetiva deve estar fundamentada por reflexões individuais, mas também coletiva, e com base em leituras que deem sustentação ao trabalho docente. Refletir não é propor ajustes simplistas, mas é desenvolver uma prática docente efetivamente reflexiva, que garanta que os alunos, ou pelo menos a maioria, se apropriem das habilidades que os tornem sujeitos críticos no seu meio social.

Ressaltamos que a prática efetiva deve ser um desejo de todos os atores que compõem a escola. A reflexão para melhorar a prática que se realizada somente pelo professor, não terá resultado satisfatório, uma vez que não é apenas o professor que forma os alunos, mas a escola como um todo.

Uma segunda ideia defendida por André (2016) é de formar o professor pesquisador. E que se alinha a primeira ideia do professor reflexivo, relacionando ambos os conceitos a formação do profissional crítico reflexivo. A autora faz ainda um alerta importante para que essas ideias não se tornem abstratas quando expõe que,

> Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico (ANDRÉ, 2016, p. 20).

A concepção apresentada pela autora nos remete à compreensão de que ser professor crítico reflexivo está intimamente ligado à sua forma de atuar, ao desenvolvimento de sua autonomia profissional, ao modo de agir, de posicionar-se com segurança no seu meio. Essa autonomia possibilita ao professor se tornar um profissional livre de ideias estereotipadas que são seguidas por tradição.

Esse sentido dado à formação do professor nos conduz a refletir com Freire (2021), de que é preciso insistir no desenvolvimento do *saber* necessário da docência: de que transferir conhecimentos não representa ensinar. Ao conceito de autonomia, atribuímos a ideia de liberdade. E é nesse sentido que a formação do professor pesquisador está ancorada, na construção de um profissional, compreendido como um sujeito social, que tenha iniciativa, domínio de suas ações e confiança epistemológica em suas escolhas. "Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro nas trocas, na construção coletiva do conhecimento" (ANDRÉ, 2016, p. 20). Portanto, o professor pesquisador é, sobretudo, um sujeito que interage com seu meio, que compartilha as ideias alheias, mas que sabe utilizá-las para a construção de suas próprias, através da reflexão e da crítica.

Quanto à proposta de formação do professor pesquisador, vale ressaltar que não queremos nos reportar à pesquisa como único elemento constituinte do ensino. Ensinar é, sem dúvida, muito mais complexo, uma vez que o ensino é um ato abrangente, contextualizado, com implicações diversas e metas a serem alcançadas. A pesquisa como proposta de formação é a busca por bibliografias que contribuam para a compreensão de dúvidas, incertezas, que ajudem a solucionar problemas que muitas vezes são resolvidos na urgência, na incerteza.

Pesquisar, nesse sentido, justifica-se como caminho formativo para fundamentar a prática da docência. André (2016, p. 24), em síntese, define que "[...] o processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões." Atribuímos à relevância da construção da autonomia alinhada à aprendizagem do convívio social.

Ao considerarmos que a formação de um sujeito é algo complexo, sendo esse sujeito um profissional da educação que tem como campo de atuação a docência, percebemos que é um longo processo, que requer paciência, tempo, para que seja sobretudo uma construção contínua de aprender, desaprender para reaprender e construir saberes a partir dos conhecimentos acumulados, que são transformados em práticas significativas, tendo como objeto o ensino. Através da crítica e reflexão da ação, se constituem os saberes que podem dá fundamentação ao exercício da docência.

Os professores adquirem diferentes saberes na formação inicial e/ou no exercício da formação, que abarcam os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Tardif (2014) esclarece sobre a produção dos saberes adquiridos através da experiência profissional e que podemos relacionar como elemento fundamental para a formação do professor crítico reflexivo.

> Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituinte enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48).

Relacionamos a definição do autor, apresentada na citação acima, com a concepção do professor reflexivo e do professor pesquisador, numa relação que se construí na ação e reflexão que se realiza na prática, não como forma de compreendê-la ou sobrepor-se a ela. É na construção do saber a partir da interpretação e orientação das ações cotidianas e das dimensões epistemológicas, metodológicas e sociais que se constrói e reconstrói o verdadeiro sentido da docência. Desse modo, compreende-se a formação do professor pelo

princípio da reflexão crítica e da produção dos saberes como elemento fundamental para a prática pedagógica docente.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1. OS SABERES DOS PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático torna-se um instrumento importante para a prática da docência, desde que o professor saiba utilizá-lo corretamente. Porém, não deve ser o único ponto de referência para o professor na sua prática de ensino, pois sua função é de apoio, um meio de consulta que necessita ser adaptado à realidade do aluno. Ao considerarmos que os conhecimentos empíricos ou tradicionais são fundamentais para a produção de um novo conhecimento ou para aprimorar aquele já existente, é necessário a aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e socioculturais para que o professor possa fazer a articulação desses conhecimentos no exercício docente. Essa articulação, além de muitas outras possibilidades para a prática docente, traz o potencial do professor utilizar o livro didático como instrumento facilitador no processo de produção dos conhecimentos dos estudantes.

Para entendermos melhor como ocorre essa articulação, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, realizada por meio de observação de aula de quatro professoras, em uma escola pública de Ensino fundamental na área urbana do município de Cruzeiro do Sul. Foram selecionadas para a pesquisa as professoras das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história e ciências. As quatro professoras são graduadas em Licenciatura plena nas respectivas áreas que atuam, sendo que a professora de ciências tem o título de mestra em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM-UFAC).

Foi perceptível, nas práticas das professoras, o uso inadequado do livro didático, sendo registrado o seu uso como recurso didático que direciona à prática do ensino em diferentes áreas e disciplinas, sem a intervenção pedagógica necessária que demonstre os conhecimentos dos professores fundamentados pela prática reflexiva.

Ao utilizar o livro didático no desenvolvimento das aulas, diferentes professoras de diferentes disciplinas fizeram uso desse recurso como o principal ou ainda, em algumas situações, o único meio para o desenvolvimento do ensino. Não há, nesses casos, na atuação pedagógica do professor, dinamismo para que o uso do livro didático seja um apoiador da prática pedagógica em sala de aula. Ao contrário, sua utilização ocorre sem a devida adaptação dos conteúdos e estratégias à realidade presente. Na maioria das vezes, o professor desenvolve as atividades como uma forma de cumprimento de horas de trabalho e transmissão de informações, o que acaba não produzindo conhecimentos nos alunos. Dessa forma, evidencia-se a falta de relação entre os diferentes saberes para que o professor desenvolva uma prática docente pedagógica significativa.

Das quatro professoras observadas, três (matemática, português e história) apresentaram dependência do livro e não desenvolveram uma contextualização significativa de modo que os alunos tenham a oportunidade de compreender o conteúdo de forma crítica, com vista para a prática social transformadora. Apenas uma professora (de ciências) fez uso do livro didático como apoio e sua prática estava alinhada ao desenvolvimento da prática reflexiva e da formação do professor pesquisador como elemento importante da prática docente.

Nessa direção, Martin-Barbero (2006, p. 51) afirma que estamos diante de um "[...] ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro". Na mesma perspectiva, Pelizzari *et al*. (2002) enfatizam quanto à valorização dos conhecimentos dos alunos, "[...] propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais, que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz" (p. 35).

Temos, portanto, professores que mesmo habilitados nas áreas específicas do conhecimento, preferem fazer o seu trabalho usando exclusivamente o livro didático, às vezes por comodidade ou por deficiência do seu processo de formação profissional. Esses professores desconsideram que os alunos precisam ser inseridos no processo de ensino-aprendizagem para que possam produzir seus conhecimentos de forma significativa. E o fato é que o livro didático precisa ser usado para contribuir e não alienar o professor ao seu conteúdo. Lopes (2007) salienta que "[...] mesmo reconhecendo a dependência do professor em relação ao livro didático, admite-se que os bons livros são parte fundamental da qualidade da educação" (p. 42). No que se refere à importância do livro didático para os professores com deficiência na formação,

Frison *et al.* (2009, p. 72) afirmam que "[...] o livro didático poderá qualificar as atividades docentes desenvolvidas em sala".

Na descrição da observação das aulas das professoras, foram percebidas situações em que a professora de matemática indica a página do livro e os exercícios a serem respondidos pelos alunos no caderno individualmente, enquanto fica na sua mesa aguardando. Nesse momento, muitos alunos não faziam os exercícios, conversavam com o colega próximo ou faziam outra coisa qualquer. Ao final do tempo estipulado, a professora levantou e começou a fazer a *correção* no quadro, sem interação produtiva com os alunos, apenas respondendo ela mesma e explicando oralmente. Ao final desse processo de *correção,* foi dado novo tempo para que os alunos *corrigissem* no caderno, caso tenham feito errado.

A relação observada acerca do saber que a professora usa na sua prática em relação ao livro didático é puramente disciplinar. Como Tardif (2014, p. 40) esclarece "[...] os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente." Nesse sentido, compreende-se que os saberes curriculares e disciplinares não são o todo do saber docente, sendo que este se constitui das interações dos conhecimentos e da prática reflexiva por meio das experiências coletivas e individuais.

A professora de Língua Portuguesa desenvolve sua prática similar à de matemática, com os mesmos procedimentos. Indica o texto que será lido e os exercícios a serem respondidos e, ao final, pede aos alunos para exporem suas respostas, fazendo alguns comentários breves. Quando a resposta do aluno é considerada errada, orienta que a refaça de acordo com a orientação dada por ela, ou melhor, pelo livro didático.

A similaridade entre as práticas observadas nos desperta para a reflexão de quanto é necessário o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos para que esses sejam transformados em saber da prática docente. Compreender a própria prática docente é fundamental para a produção dos saberes tão relevantes para uma prática educativa e social. Nesse sentido, André (2016) aborda a importância da formação docente para que se concretize uma prática eficaz:

> O que nos leva a defender o desenvolvimento de um sujeito autônomo, com ideias próprias capaz de se movimentar diante da realidade, escolhendo caminhos e se comprometendo com os resultados de suas escolhas, é o desejo que ele evolua em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer sua atividade docente, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno (ADNRÉ, 2016, p. 20).

A respeito da colocação da autora, é possível analisar que a formação docente deve ser direcionada para a sua prática, para que esta seja também um lugar de construções de saberes, sempre em evolução a fim de atender às necessidades das aprendizagens dos alunos. E que essas aprendizagens não sejam puramente conteudista, mas crítica e social, o que demonstra uma urgência em relacionar os saberes produzidos pelos professores durante sua formação com a utilização do livro didático.

A professora de história tem uma prática com o livro didático um pouco mais reflexiva. Essa, por sua vez, ao iniciar a aula, faz alguns questionamentos sobre o conteúdo visto na aula anterior e alguns alunos comentam de forma muito direta o conteúdo do livro. Mas não há uma abordagem crítica desses conteúdos, limitando-se à perspectiva adotada pelo livro didático. E segue com a indicação da página e o conteúdo que será estudado por meio da leitura de um texto. Alguns minutos depois, forma grupos na sala e orienta que os alunos de cada grupo elaborem, sobre o texto lido, quatro questionamentos para serem respondidos pelos outros grupos. Nesse momento foi observado mais satisfação nos alunos, e analisamos que a proposta produziu aprendizagem, pois os alunos não se limitaram às possibilidades apresentadas no livro, mas tiveram que usar seus próprios argumentos para elaborar as perguntas.

Compreendemos que a disciplina de história é muito importante na formação dos alunos, já que faz uma abordagem do passado e a relação com o presente. Mas como fazer isso se o professor não utiliza a prática da reflexão como instrumental na produção dos conhecimentos dos alunos? Sabemos que os livros didáticos estão muito presente no trabalho docente na sala de aula, mas a sua utilização deve ser feita a partir de concepções pedagógicas bem delineadas, de ações intencionais para aprendizagem e formação de sujeitos críticos e atuantes. Casagrande et al (2016) abordam a ideia de que,

> Quando a escola se omite e não discute os saberes com os alunos de forma dialética, estará fadada apenas a transmissão de conhecimento destituído de

> conteúdo crítico, contribuindo para o processo apenas de reprodução da ideologia burguesa. Alguns fatos históricos do Brasil, como por exemplo a abolição dos escravos, Proclamação da República e a implantação do Estado Novo, bem como do Golpe militar de 1964, normalmente marcados na relativização, por meio da mídia, transmite apenas a versão oficial da história, destituída de articulação com a questão social, política, econômica da sociedade dos períodos em que ocorrem os fatos, transformando assim, a disciplina de história, em uma atividade pedagógica acrítica (p. 119).

É a esse respeito que demonstramos, por meio das observações práticas, que o uso do livro didático, sem a relação com os saberes que dão sustentação ao exercício docente, não prepara os estudantes para vivência sociocultural. Os fatos históricos precisam ganhar significado social por meio da dialética usada pelo professor. Quando se usa a transmissão de informações dos fatos históricos no processo de ensino de forma acrítica, sem intervenções pedagógicas que contribuam com a formação do sujeito cognitivo e social, essa atividade não tem sentido para os estudantes.

A professora de ciências, em sua prática, fez do livro didático um apoio do seu processo de ensino. O livro foi usado para o estudo do conteúdo de forma que relacionava o que estava no livro com os conhecimentos práticos dos alunos e, por meio de explorações de textos e imagens no livro, a professora levava os alunos aos questionamentos curiosos, o que era bem discutido numa relação do conhecimento científico-contextual de forma que os alunos demonstravam satisfação no que aprendiam, nas novas conclusões e descobertas. Assim, com base no conteúdo apresentado no livro didático, foram organizados grupos com a finalidade de pesquisar e produzir conhecimentos. Cada grupo recebeu a orientação e a temática que deveria pesquisar e organizar de forma prática (experiência/identificação dos ácidos) para posterior socialização na sala e, por fim, para apresentar numa feira de ciências organizada pela professora para toda escola.

Ao analisar a prática da professora de Ciências, podemos verificar o uso do livro de forma contextualizada, um apoio para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, consideramos que ao utilizar o livro, a professora faz uma relação intrínseca dos saberes docentes que constituem a prática pedagógica e, portanto, dos sabres pedagógicos. Sandra Azzi (2012) afirma que,

> [...] o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de se desenvolvimento (p. 49).

Observamos, na citação supracitada, a importância do saber pedagógico como constituinte de uma boa prática docente. Isso nos remete à reflexão acerca do exposto de como os professores utilizam o livro didático na prática do ensino, deixando evidente que há necessidade da constituição e desenvolvimento dos saberes docentes para uma prática significativa.

Portanto, o desenvolvimento da prática da docência como prática social está atrelada a diversos elementos que envolvem o trabalho do professor. Os saberes que os professores precisam para que possam realizar a docência de forma significativa são de uma relevância ímpar para o processo de ensino e aprendizagem seja condizente com a necessidade dos sujeitos educandos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade em que vivemos, o uso do livro didático ainda é um instrumento de grande presença e influência no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor o utiliza com bastante frequência para planejar e ministrar suas aulas.

Quando compreendemos a estrutura e a utilidade do livro didático, facilita o entendimento sobre os caminhos que devemos percorrer para chegarmos a conclusões sobre o uso do livro didático em sala de aula. No contexto atual, o livro didático está cada vez mais presente nas instituições escolares, inclusive abrange todo o ensino básico, tornando-se fonte de conhecimento e informações que o professor pode fazer uso para o desenvolvimento de sua atuação profissional.

No que diz respeito às ideologias impregnadas nos livros didáticos, podemos dizer que não existe um livro neutro, o que devemos fazer é ter compreensão do tipo de ensino aprendizagem que queremos ofertar em nossas instituições de ensino, sem prejudicar o andamento do processo de ensino. O livro didático é um instrumento norteador das atividades desenvolvidas em sala de aula, quando feitas as adaptações dos conteúdos e procedimentos, conforme a realidade escolar.

O livro didático pode ser muito útil para a elevação da qualidade do ensino quando bem relacionado com os saberes do professor, resultando na aprendizagem do aluno. A partir da observação da utilização do livro didático neste estudo, foi possível afirmar que não se caminha para a extinção desse recurso, ao contrário, cada dia ele vai sendo aperfeiçoado e sua distribuição nas escolas tende a ser ampliada, tornando-o cada vez mais importante no processo educacional brasileiro. Como diz Vesentini (2007), esse importante instrumento de aprendizagem "[...] constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida" (p. 166).

Desse modo, pode-se dizer que não é o uso do livro didático que vai definir a qualidade do trabalho do professor em sala de aula e nem tampouco o nível de aprendizagem dos alunos. Tudo dependerá de como esse livro será utilizado, da maneira como o docente irá se relacionar com esse instrumento para alcançar o aprendizado, que critérios foram utilizados na hora da escolha.

Sendo assim, conclui-se que é urgente capacitar os docentes para relacionar mais eficazmente os saberes construídos à utilização reflexiva do livro didático, pois o livro em si não é problema, o problema é a má utilização dele. Nesse sentido, finalizamos parafraseando Lajolo (1996) quando diz que o professor e o livro didático precisam ter uma relação de amor infinita. Alguns livros, por piores que sejam, se tornam verdadeiros instrumentos de construção de saber nas mãos certas. Ainda assim, o livro sempre será apenas um instrumento e nunca pode ser considerado superior ou substituto do professor, sendo necessária a sua correta adaptação à realidade dos alunos e das escolas para constituir-se em um canal que auxiliará na aquisição da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRÉ, Marli. (org.) Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: SP. Papirus, 2016.

[2] AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: _ PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. _8 ed., _ Cortez, São Paulo: 2012.

[3] BAGNO, M. Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

[4] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP,1993.

[5] CASAGRANDE, Rozangela Maria; PELETTI, Amilton Benedito; BATISTA, Eraldo Leme. _ O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silva Duarte. (org.) O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, Campinas, SP: 2016.

[6] FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Ideologia no livro didático. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

[7] FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

[8] FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2013, p. 159-192.

[9] FILHO Macioniro Celeste; ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. O livro didático no brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade. In: JORGE, Marcos; REIS, Márcia Lopes; MAGNONI, Maria da Graça Melo (org.) Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da docência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 157-167.

[10] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro/RJ: paz e terra, 2021.

[11] FRISON, Marli Dallagnol; VIANNA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Mello; BERNARDI, Fernanda Naimann. Livro Didático como Instrumento de Apoio para a Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009, p.4-5.

[12] GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

[13] LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

[14] LOPES, Alice Casimiro. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Editora: Unijuí, 2007, p.205.

[15] MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org.). Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro, 2006. (p. 51-79).

[16] MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

[17] MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, dez. de 2004, p. 123- 144.

[18] MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professor x livro didático. Campinas, Papirus, 1987.

[19] PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirib; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC. V.2. nº 1. Curitiba: julho 2001-julho 2002.

[20] PFROMM NETTO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. O livro na educação. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

[21] SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

[22] SANTOS, Sandra Maria de Oliveira. Critérios para avaliação de livros didáticos de química para o ensino médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Universidade de Brasília.

[23] SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

[24] SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

[25] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

[26] VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA. Cristina Maria. (orgs). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: papiros, 2008.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia. i In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (organizadora). Caminhos da Geografia. 5.ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2007.

Capítulo 14

Elaboração da aula de Lógica de Programação em ambiente virtual

Fernanda da Silva Cacini
Daniela da Silva Soncini

Resumo: A proposta deste trabalho é explicar a relação das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Lógica de Programa, compreender e interpretar e executar os seus códigos em linguagem computacional. Buscamos demostrar este conteúdo na experiência durante o período da pandemia, utilizando ferramentas de apoio para facilitar a aprendizagem do aluno, gerando conexões como outros conteúdos aprendidos.

Palavras-chave: programação; lógica; operadores; compreender; executar; ferramentas *on-line*.

1. INTRODUÇÃO

Com a implantação das atividades remotas no período da pandemia (2020- 2021) foi necessário ocorrer uma adaptação ao processo de ensinar, saímos do ambiente escolar e fomos direcionados para nossos lares, tornando nossas residências em refúgios de salas de aula, e assim buscamos uma alternativa para a continuidade do ensino.

Aos utilizar plataformas digitais para a transmissão das aulas remotas, tivemos que promover uma adequação em relação ao material que iriamos aplicar aos nossos alunos, para que estes pudesse acompanhar estas aulas sem prejuízos.

Dentro da escola, a disciplina é ensinada em laboratório de informática, com prioridade da prática no uso de computadores, é necessário então buscar alternativas para prover a este aluno o desenvolvimento do conhecimento, e das habilidades para que consiga executar as propostas e ao mesmo tempo treinar e aplicar seus conhecimentos.

Repensar a forma de ensinar, este foi o principal desafio deste período, e aplicar conteúdos onde o aluno iria conseguir entender e compreender o que estava sendo ensinado. Ao professor neste momento, ocorre uma grande reflexão sobre sua prática, como mudar e repensar o seu trabalho de forma a atingir um novo público-alvo, desabrigado da escola e em busca de conhecimento. Segundo Freire (1993, p.27) "[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende", percebemos que este período nos trouxe a experiência de aprender com os ensinamentos, buscando possibilidades para oferecer qualidade e conteúdo adequado em que todos pudessem ter acesso as aulas e aos materiais propostos.

Buscamos assim neste material demostrar o que foi realizado e aplicação do conteúdo no período de aulas remotas, adequando, e desenvolvendo alternativas para obter sucesso durante as aulas, tendo como principal objetivo o aluno e a sua aprendizagem, tornando ele integrado ao contexto desta modalidade de aula, e interagindo com estes novos objetos de aprendizagem que buscam demostrar a aplicabilidade do conteúdo e a compreensão de como eles irão ser desenvolvidos, demonstrando a relação entre a teoria e a prática.

2. REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

Quando ensinamos lógica computacional aos nossos alunos buscamos ensinar um pensamento matemático e linguístico para fins computacionais, procurando desenvolver situações como foco no raciocínio lógico para aplicar no desenvolvimento de algoritmos. Para que possamos entender e compreender o que é um algoritmo podemos defini-lo como uma sequência de passos finitos que possui início, meio e fim.

Durante o período da pandemia (2020-2021), foi necessário repensar a forma de ensinar transformar o ambiente virtual de modo a ficar claro a compreensão do que desejamos ensinar. Se fez necessário repensar sobre o ato de ensinar, e como ensinar para conseguir atingir nosso público-alvo e fazer com que ele se tornasse um investigador do processo de ensinar.

Na aprendizagem da lógica computacional, precisamos compreender que ensinar as pessoas a manipularem as máquinas, pois os computadores não possuem inteligências eles necessitam ser gerenciados através de uma sequência de comandos ordenados, possuindo uma linguagem própria de interpretação, portanto cabe desenvolver competências e habilidades ao aluno para que seja capaz de desenvolver os algoritmos de forma correta.

A proposta para o desenvolvimento deste conteúdo foi realizada através de pesquisa documental, onde buscamos entrelaçar o conhecimento de língua Portuguesa, Matemática e Lógica Computacional, durante o período ocorreu pesquisas dos conteúdos a serem abordados durante as aulas e em paralelo uma busca contínua de ferramentas online que pudessem agregar nas aulas e assim atingir uma aprendizagem plena dos conceitos e conteúdos propostos.

3. ESTUDO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Começamos a nos organizar e desenvolver nossa proposta nas aulas mediante a organização das informações de acordo com o quadro abaixo, das informações extraídas do plano de curso:

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO					
Competência (LP)	**Competência (MAT)**	**Competência (PA)**	**Habilidade (LP)**	**Habilidade (MAT)**	**Habilidade (PA)**
1. Analisar a língua portuguesa enquanto língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	1. Interpretar, na forma oral e escrita, símbolos, códigos, nomenclaturas, instrumentos de medição e de cálculo para representar dados, fazer estimativas e elaborar hipóteses. 2. Avaliar o caráter ético do conhecimento matemático e aplicá-lo em situações reais.	1. Implementar algoritmos em linguagem de programação, utilizando ambientes de desenvolvimento de acordo com as necessidades.	1.1 Utilizar a linguagem como meio de interação social nas situações comunicativas e de acordo com os seus múltiplos objetivos. 1.2 Identificar e selecionar estilos e formas de expressar-se, na modalidade oral ou escrita, adequados aos contextos sociocomunicativos. 1.3 Utilizar o discurso literário como instrumento de interpretação e intervenção no imaginário coletivo. 1.4 Utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação. 1.5 Elaborar textos relacionados aos principais gêneros discursivos que circulam nas esferas acadêmicas e sociais.	1.1 Identificar e fazer uso de instrumentos apropriados para efetuar medidas e cálculos. 1.2 Construir escalas, expressões matemáticas, fórmulas, diagramas, tabelas, gráficos, entre outros. 1.3 Identificar erros ou imprecisões nos dados obtidos na solução de uma dada situação-problema. 1.4 Selecionar e utilizar a representação simbólica da matemática para a construção de conhecimentos voltados a contextos diversos. 2.1 Utilizar ferramentas matemáticas para analisar situações do entorno. 2.2 Aplicar o conhecimento matemático para resolver situações-problema. 2.3 Selecionar o conhecimento matemático e aplicá-lo em áreas distintas considerando a responsabilidade social na divulgação de dados e resultados.	1.1 Elaborar algoritmos. 1.2 Codificar programas, utilizando técnica de programação estruturada.

Fonte: Paula Souza, (2018)

O conteúdo tem como base o material a ser desenvolvido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Lógica de Programação, é necessário alinhar estes conteúdos de modo a compreender o desenvolvimento do trabalho em nosso ambiente virtual, é importante frisar um trabalho conjunto e interdisciplinar para que nossos alunos pudessem compreender como estas disciplinas se conversam de forma sistêmica e única, trazendo em sua essência a compreensão de mundo em conhecer a Língua Portuguesa e suas origens, compreender a matemática identificando as suas interpretações e hipóteses, e saber como aplicar este conhecimento na lógica de programação com a facilidade de compreensão e entendimento do seu conteúdo.

Notamos no quadro a proposta de analisar, interpretar e executar. Buscamos assim de desenvolver o pensamento computacional em nossos alunos de acordo com o conceito da BNCC:

> [...] pensamento computacional envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos. (BRASIL, 2018, p. 474).

Procuramos organizar o material a ser trabalhado com nossos alunos, para estes pudessem desenvolver seu pensamento de forma a entrelaçar o conteúdo ensinado em outras disciplinas e criar conexões de aprendizagem e significados.

4. ORGANIZAÇÃO DAS AULAS NO AMBIENTE VIRTUAL

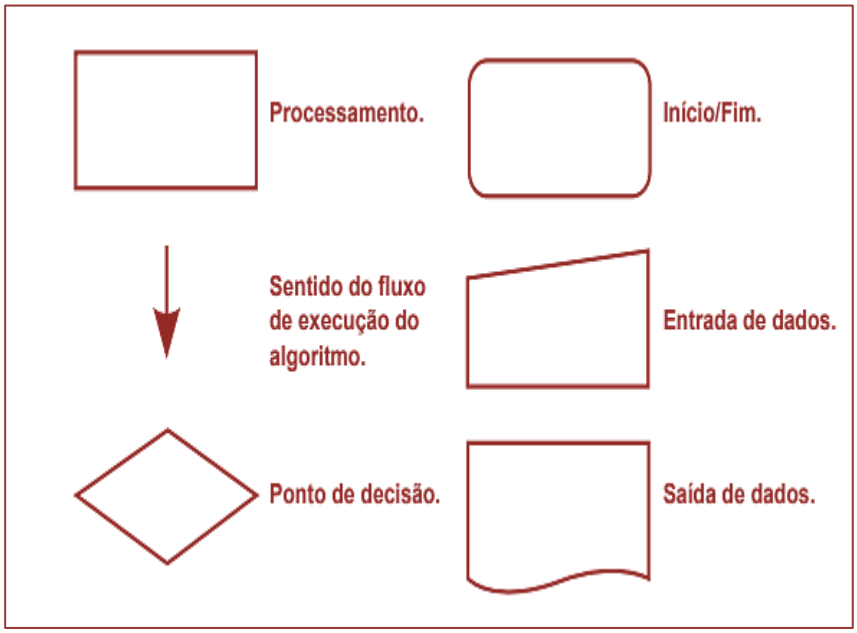
As aulas no ambiente virtual aconteciam pelo aplicativo Microsoft teams, onde os alunos tinham acesso a uma conta através do e-mail institucional. Aulas foram organizadas dentro das salas de aulas, neste ambiente chamadas de equipes. Todas as salas de aulas virtuais os alunos podiam acessar e interagir com o professor, bem como participar das reuniões quando estas ocorriam.

O ensino da disciplina de lógica de programação foi elaborado, em sua primeira etapa com o propósito do aluno interagir como o conteúdo compreendendo o significado dos termos a serem utilizados durante a aula. Após a compreensão dos termos utilizamos o recurso de nuvem de palavras disponível no site: Word Cloud Art Generator - WordArt.com, onde estimulamos a participação do grupo de alunos a criar suas nuvens e gerar seu conhecimento, com base na aprendizagem de conceitos, nesta etapa ocorre uma fixação do conteúdo ensinado e a aprendizagem de uma nova tecnologia por parte do discente, aumento sua gama de conhecimento e utilização de novos conteúdo no meio virtual.

Na segunda etapa procuramos desenvolver os conceitos de entrada, processamento e saída, geramos aqui uma conexão com a matemática, onde tralhamos como resolução de problemas, com o propósito dos alunos organizar as informações para atingir o resultado proposto. Temos como exemplo o seguinte problema: “João foi a feira e comprou 14 laranjas, cada laranja custava 3,00 reais. Quanto pagou no total?”. Neste momento a questão é colocado no ambiente virtual e cada aluno irá responder no chat as suas respostas, temos um momento de interação e compartilhamento de conhecimento. Identificar a entrada, requer saber o conceito e o significado da palavra, processamento indica algo que está sendo feito, e a saída o cálculo do total, neste item é importante salientar que o aluno precisa saber identificar os operadores matemáticos e seus significados.

Diante deste exposto quando iniciamos a segunda etapa buscamos um trabalho conjunto com outras disciplinas para que estas desenvolvessem seus conteúdos de acordo com ensinado na disciplina de lógica de programação. Utilizamos como ferramenta de apoio o Kahoot no site: Kahoot! | Learning games | Make learning awesome!, permitindo criar jogos de quizes onde estimulados o aluno a pensar e desenvolver o trabalho em equipe. Esta etapa foi organizada em reunião online com os alunos.

Na terceira etapa iniciamos nossa aula através da representação gráfica do conceito de entrada, processamento e saída, onde temos os seguintes símbolos:



Aos demostrarmos estas figuras fazemos uma analogia da palavra em relação ao símbolo utilizado para que assim o aluno consiga traduzir o conteúdo da segunda etapa nesta. Utilizamos aqui a ferramenta lucidchart no site: Página inicial | Lucid, esta ferramenta está disponível para uso no celular. Na quarta etapa, buscamos escrever o conteúdo aprendido para um simulador de programação que é um software onde escrevemos linguagem de programação e assim ensinamos a ordenação da sequência dos códigos e ensinamos os alunos um novo formato de escrever tudo o que já estávamos trabalhando a linguagem em pseudocódigo, onde ela ainda não é considerada uma linguagem de programação, porém colabora para o aluno desenvolver sua aprendizagem neste novo formato de escrita. Abaixo um exemplo desta linguagem:

Ao desenvolvermos o exemplo acima junto aos nossos alunos, procuramos o conceito de variável, este desenvolvido e ensinado previamente na disciplina de matemática. As entradas identificadas através da palavra "Leia", o processamento indicado pela fórmula matemática, e a saídas indicadas pela palavra "escreva".

```
ALGORITMO
  DECLARE nota1, nota2, M : NUMÉRICO
  LEIA nota1
  LEIA nota2
  M ← (nota1 + nota2) / 2
  SE M >= 7.0 ENTÃO
    ESCREVA "Aprovado"
  SENÃO
    ESCREVA "Reprovado"
  FIM-SE
FIM_ALGORITMO.
```

O item mais importante desta etapa é o aluno identificar novamente aqui o conceito de entrada, processamento e saída. Utilizamos como ferramenta de apoio o VisualG disponível no site: VisuAlg 3.0 – O melhor editor e interpretador de algoritmos do Brasil, e o pseudocógico disponível no app da google.

Entrelaçamos uma sequência de aprendizagem de forma contínua que foi desenvolvido durante o período das aulas, tendo sempre a retomada de conteúdo e exemplos do habitual do aluno para perceber que a lógica de programação é uma aprendizagem que está no seu dia a dia e sua prática é constante em todos os aspectos e tomadas de decisões de sua vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo apresentado neste material foi desenvolvido durante o período da pandemia (2020-2021), procuramos demonstrar um trabalho interdisciplinar que busca a elaboração e contextualização dos conteúdos ensinados ao aluno, oferecer um significado ao seu aprender.

As etapas de ensino citadas possuem as etapas da primeira à quarta etapa, relata uma sequência de conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas iniciais. Percebemos a importância do professor durante o ato de ensinar, que sempre buscou elevar o conhecimento dos alunos, com alternativas sustentáveis para desenvolverem suas atividades tornando-os participantes deste novo contexto escolar, ao qual fomos "obrigados" a participar, priorizando o aprender do aluno e sua evolução.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 mar. 2019.

[2] FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

Capítulo 15

Sala de aula invertida: Adaptação para uma disciplina de matemática do ensino superior desenvolvida na modalidade de ensino remoto

Luciana Chimendes
Rejane Pergher

Resumo: O contexto imposto pela pandemia de coronavírus SARS-Cov2, no âmbito educacional, levou as pesquisadoras a desenvolverem uma abordagem de ensino remoto para uma disciplina de matemática do ensino superior. Buscando o desenvolvimento do protagonismo do aluno e a superação das dificuldades de aprendizagem evidenciadas no ensino presencial, a abordagem adotada foi baseada na metodologia ativa da sala de aula invertida. Propondo uma rotina de estudo estruturada e diferentes opções de personalização do estudo semanal, os resultados evidenciam um alto índice de aproveitamento dos alunos, demonstrando como algumas estratégias educacionais podem auxiliar a superação de dificuldades de aprendizagem. Percebeu-se também o nível de satisfação dos estudantes com o design da disciplina proposto e como se mostraram adaptados à metodologia empregada.

Palavras-chave: Sala de aula invertida; *design* de disciplina; ensino de matemática; ensino remoto; ensino superior.

1. CONTEXTO

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 (COVID – 19) provocou mudanças comportamentais em toda sociedade. Como parte dos esforços de saúde pública para conter a propagação do vírus, medidas de isolamento social foram adotadas e as pessoas mantiveram-se restritas ao convívio apenas do seu ambiente familiar, afetando todas as atividades empresariais, de cultura e lazer. No setor educacional, a pandemia provocou a interrupção das atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo. Em mais de 150 países, os sistemas educacionais foram afetados com o fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (UNESCO, 2020).

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a suspensão das atividades administrativas e acadêmicas ocorreu uma semana após o início do ano letivo, que havia ocorrido em 09 de março de 2020. Com o agravamento da pandemia no mundo, evidenciando que o período de isolamento social seria prolongado, as perspectivas de retorno presencial às atividades acadêmicas foram diminuindo e a administração superior da universidade, seguindo tendência mundial de adaptação das atividades presenciais para a modalidade remota (UNESCO, 2020), deliberou pela implementação de um Calendário Acadêmico Alternativo, pois não corresponderia ao semestre letivo 2020/1, sem obrigatoriedade de matrícula aos alunos e facultativo aos professores o exercício da docência de componentes curriculares, sendo a oferta analisada pelos Colegiados de Curso e Departamentos, que deveriam adotar, como critérios essenciais, a possibilidade de serem realizados de forma remota emergencial, com condições adequadas que garantissem a qualidade acadêmica e o conhecimento dos professores em realizar atividades utilizando as ferramentas *on-line.*

Esse calendário, com duração de 12 semanas, em vez de 18 semanas de um semestre letivo presencial, se estendeu de 22 de junho a 12 de setembro de 2020 e teve como principal objetivo manter a Universidade ativa, os alunos e professores em interação social, cognitiva e emocional, contribuindo para que a comunidade acadêmica continuasse fortalecida e se apropriasse de outras formas pedagógicas, com o uso de ferramentas virtuais e de ensino remoto (UFPEL, 2020).

Esse período fomentou a avaliação permanente das atividades remotas desenvolvidas, permitiu a definição de estratégias necessárias para a implementação do ensino remoto, a formação ou qualificação dos docentes no uso das tecnologias educacionais e a participação da comunidade acadêmica na construção do próximo calendário.

Dois aspectos ficaram logo evidentes no desenvolvimento desse semestre remoto alternativo e foram regulamentadas posteriormente pela administração superior: a possibilidade, acompanhada da necessidade, de compartilhamento das disciplinas – visto o curto prazo para elaboração de materiais e a demanda de tempo para atendimento on-line aos alunos – e a preferência em oferta de componentes curriculares com maior número de matrículas, para reduzir o represamento nos semestres futuros, a falta de vagas e a retenção de alunos em seus cursos (UFPEL, 2020).

Analisando essas necessidades, durante esse período do calendário remoto alternativo, as pesquisadoras, com outros dois professores do mesmo departamento, optaram por compartilhar a docência da disciplina de Álgebra Linear e Geometria Analítica (ALGA), realizar a adaptação do desenvolvimento da disciplina para a modalidade de ensino remoto e produzir os materiais necessários para que a disciplina pudesse ser ofertada no próximo calendário.

Assim, no calendário acadêmico com Ensino Remoto Emergencial, organizado em 12 semanas, com início em 01 de outubro e término em 23 dezembro de 2020, foi ofertada a primeira turma com 50 vagas.

Em 2021, foram ofertadas mais duas turmas da disciplina no primeiro semestre (de 15 de março a 03 de julho de 2021), ainda com a participação dos quatro professores, com oferta de 200 vagas. Outras duas turmas foram ofertadas no segundo semestre (de 09 de agosto a 27 de novembro de 2021), com regime concentrado de 15 semanas, a partir do qual o compartilhamento da docência foi exercido apenas pelas duas autoras, oferecendo 100 vagas.

Da mesma forma, nesse primeiro semestre de 2022, iniciado em 07 de março e com término em 18 de junho, mais 100 vagas foram ofertadas, distribuídas em quatro turmas, pois havia possibilidade de retorno presencial às aulas.

Considerando a oferta nesses quatro semestres, a disciplina de ALGA, adaptada ao ensino remoto, totalizou um atendimento a mais de 400 alunos. Concomitante ao exercício da docência, nesse período buscou-se constantemente, através da aplicação de questionários e observação direta, investigar e coletar

dados sobre a participação de cada aluno na disciplina, sua interação com os professores, seu aproveitamento e a eficácia da metodologia aplicada.

A análise de todas essas observações e registros, bem como a apresentação do desenvolvimento da disciplina, baseada numa metodologia ativa de aprendizagem, a Sala de Aula Invertida (SAI), serão abordados neste trabalho, que buscou compreender como essa metodologia auxiliou os estudantes no processo de aprendizagem neste período de ensino remoto necessário durante a pandemia de COVID-19.

2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ALGA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO

A disciplina de ALGA é oferecida pelo Departamento de Matemática e Estatística (DME), do Instituto de Física e Matemática (IFM), para oito cursos de graduação da UFPel: Ciência da Computação, Engenharia de Computação, Engenharia Hídrica, Engenharia de Materiais, Meteorologia, Química Bacharelado, Química Industrial e Química Licenciatura. É um componente curricular de caráter obrigatório, com 6 (seis) créditos, 108 (cento e oito) horas, pré-requisito para outros componentes curriculares e cursado já nos primeiros semestres dos ingressantes.

Por estas características, as turmas presenciais sempre foram compostas por um expressivo número de alunos matriculados e apresentavam – pela especificidade dos seus conteúdos, que abrangem muitos conceitos a serem desenvolvidos e exigem uma sólida formação em matemática básica – muita dificuldade de aprendizagem, altos índices de reprovação e infrequência (COSTA; CHIMENDES; PERGHER, 2013).

Diante dessa realidade e da nova situação causada pela pandemia de COVID-19, que impôs um desafio ao setor educacional, sem precedentes, os esforços iniciais das autoras concentraram-se em estudar e estabelecer estratégias pedagógicas para o ensino remoto da disciplina que mitigassem a elevação desses índices evidenciados.

A partir da análise das suas experiências com a metodologia ativa de aprendizagem Sala de Aula Invertida (SAI), nos cursos ofertados pelo projeto de ensino Grupo de Apoio em Matemática – GAMA (NACHTIGAL; ALVES, 2021), da UFPel, do qual são colaboradoras, percebeu-se que esta metodologia poderia nortear o planejamento do desenvolvimento da disciplina de ALGA a fim de minimizar as dificuldades intrínsecas desse componente curricular, pois segundo Schneiders:

> O método da Sala de Aula Invertida é apresentado como uma proposta de repensar os processos de ensino e aprendizagem e os espaços onde ocorrem, objetivando a inserção de metodologias e tecnologias educacionais, no sentido de otimizar as etapas de transmissão e de assimilação dos conhecimentos (SCHNEIDERS, 2018, p. 4).

Nesse sentido, a aplicação da metodologia poderia ser o elemento facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo que contemplaria o desenvolvimento de um fator imprescindível, segundo as autoras, nessa modalidade de ensino remoto, que seria o protagonismo do aluno, visto que, Bacich e Moran evidenciaram ser essa uma das características da SAI:

> Metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor" (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

No entanto, estudos evidenciando a eficácia da metodologia, como o de Andrade (ANDRADE et al.; 2019), desenvolvido na Educação Básica e de Nachtigall (NACTHIGALL et al.; 2020), no Ensino Superior, haviam sido realizados, até então, na modalidade híbrida, distribuindo as atividades em dois momentos, sendo um deles a sala de aula. Assim, resultados de aplicações dessa metodologia num ensino totalmente remoto, a uma disciplina de matemática do ensino superior, eram desconhecidos pelas autoras.

Nesse sentido, a construção de uma proposta pedagógica para o ensino de ALGA, na modalidade de ensino remoto, apresentava grandes desafios: obter aprendizagem significativa, numa disciplina de grande dificuldade de compreensão dos alunos, a ser desenvolvida num cenário inédito no ambiente educacional.

Delineava-se, assim, a proposta de trabalho também para uma pesquisa-ação, pois nesse tipo de pesquisa qualitativa:

> [...] o pesquisador convive em campo com os sujeitos pesquisados, buscando detectar seus problemas e levantando, junto aos mesmos, soluções, agindo e pesquisando sobre suas ações, de modo a ser agente transformador da realidade [...]. Essas pesquisas são importantes no sentido de favorecer a que os próprios sujeitos possam desenvolver reflexões críticas sobre suas práticas (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 11).

A princípio, fundamentando o desenvolvimento na metodologia SAI, tinha-se claro que seria necessário definir quais ações dessa metodologia poderiam ser mantidas, quais seriam reformuladas, ou substituídas, visto que, no ensino remoto, não aconteceria o momento do encontro na sala de aula onde se propõe o debate, a realização de projetos, simulações, trabalhos em grupo ou solução de problemas, conforme mostra Schneiders no seu quadro resumo, apresentado na Figura 1, que também apresenta um comparativo com o modelo de ensino tradicional.

Figura 1 – Comparativo entre os modelos tradicionais de ensino e a sala de aula invertida

	(Sala de aula)	(Outros espaços)
(Modelo Tradicional)	- Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo	- Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
(Sala de Aula Invertida)	- Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo	- Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: SCHNEIDERS (2018, p. 8).

Para orientar essa tomada de decisões e delinear o planejamento, procurou-se elaborar o *design da disciplina*, que Talbert (2019, p. 89) define como sendo os "fluxos de trabalho estruturados para preparar uma disciplina começando pelos fatos básicos sobre ela desde o primeiro dia de aula e muito além". Esse estudo, que analisa, entre outros itens, a natureza e estrutura da disciplina, mostra-se uma ferramenta muito importante, visto que:

> Sem uma clara compreensão do design de uma disciplina, as escolhas que fazemos quanto às tarefas, as notas e ao cronograma serão confusas, na melhor das hipóteses, e autodestrutivas, na pior (TALBERT, 2019, p. 90).

Com o objetivo de obter-se clareza nessas escolhas, realizou-se então a construção do design da disciplina de ALGA seguindo o modelo de Fink, descrito em Talbert (2019, p. 96-106), que consiste em realizar doze passos:

- Identificar fatores situacionais importantes.
- Identificar objetivos de aprendizagem.
- Formular feedback apropriado e procedimentos de avaliação.
- Selecionar atividades de ensino e aprendizagem efetivas.
- Garantir que os componentes principais (quatro primeiros itens) estejam integrados.
- Criar uma estrutura temática para a disciplina.
- Selecionar ou criar uma estratégia de ensino.
- Integrar a estrutura da disciplina e a estratégia instrucional para criar um esquema geral das atividades de aprendizagem.
- Desenvolver o sistema de notas.
- Depurar possíveis problemas.
- Escrever o plano de ensino.
- Planejar uma avaliação da disciplina e do ensino.

O detalhamento de cada um desses passos, que foi construindo todo o desenvolvimento da disciplina, é descrito na próxima seção, onde apresenta-se, concomitantemente, os resultados observados nessa pesquisa-ação, de caráter quali-quantitativo, analisados seguindo-se a abordagem de análise de conteúdo e análise de discurso.

Buscando-se a *triangulação de perspectivas* (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29), definido como um dos critérios de rigor relativos às pesquisas qualitativas, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação estruturada, entrevistas (realizadas por mensagens via e-Aula) e questionários fechados, aplicados no início e no final do desenvolvimento da disciplina. O questionário inicial foi respondido por 359 alunos e o final, por 144.

3. O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA E OS RESULTADOS OBSERVADOS

Conforme mencionado, buscou-se utilizar a construção do design da disciplina para estruturar uma proposta para o ensino da disciplina de ALGA na modalidade de ensino remoto, baseada na metodologia de SAI. Percebeu-se que, utilizando-se dessa estratégia de planejamento, o ambiente de aprendizagem foi sendo delineado de forma integrada e visualizando as possíveis dificuldades a serem enfrentadas no processo.

Passo 1 – Fatores situacionais

A disciplina de ALGA é ministrada nos primeiros semestres dos alunos ingressantes e, por esse motivo, alguns fatores se evidenciavam como dificultadores da aprendizagem dos conteúdos ministrados: déficit de conhecimento em matemática básica e falta de rotina de estudo. O primeiro fator era causa de desestímulo, pois os alunos não conseguiam avançar no estudo dos conteúdos apresentados; o segundo, levava os alunos a acumularem o estudo dos conteúdos e a não resolverem os exercícios propostos, o que, consequentemente, os levava à infrequência e reprovação.

O ensino remoto incorporaria novas dificuldades: a adaptação ao ensino on-line; necessidade de acesso à internet de alta velocidade para assistir vídeos e participar de videoconferências; desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (TALBERT, 2019, p. 50).

Fatores decorrentes da pandemia também influenciariam a participação dos alunos: adoecimento dos estudantes ou de seus familiares, impedindo-os de acompanhar plenamente as atividades.

Diante dessas situações, percebeu-se que:

- O material de estudo deveria considerar, na elaboração, as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos de matemática básica, abordando os desenvolvimentos e explicações necessárias, no momento que aparecessem, para que o déficit de conhecimento nesses conteúdos não se tornasse obstáculo da continuação do estudo.
- No início do semestre, deveria ser realizado uma web conferência de apresentação da disciplina, mostrando as características do ensino remoto.
- Os alunos deveriam ser orientados sobre formas de se organizarem para desenvolver as atividades, incluindo alguns elementos da autorregulação da aprendizagem. Essas orientações foram apresentadas no vídeo denominado *Como Estudar ALGA.* [39]
- A necessidade de se manter contato frequente com os alunos, para identificar possíveis dificuldades. Envolver monitorias para acompanhamento individualizado aos alunos que necessitassem recuperar conteúdos e atividades.

A observância desses itens no desenvolvimento da disciplina trouxe resultados favoráveis à aprendizagem, conforme relatado pelos alunos e exemplificado nos seguintes depoimentos, ao destacarem pontos positivos na avaliação final da disciplina:

> *"A matéria foi proposta de forma detalhada e fluída"* (Aluno A, 2020).
>
> *"A forma com que o conteúdo foi passado facilitou muito a aprendizagem, vídeos com explicações simples e objetiva e as professoras muito atenciosas"* (Aluno B, 2020).
>
> *"Gostei muito do formato de ensino da disciplina, todos os conteúdos foram muito bem preparados e explicados, os PDF me ajudavam muito e as aulas gravadas tiravam qualquer dúvida que surgia, pontos positivos colocaria todos"* (Aluno C, 2021).
>
> *"A atenção dos professores em estar sempre dispostos para ajudar; uma equipe bem unida"* (Aluno D, 2021).

Passo 2 – Objetivos de aprendizagem

A disciplina de ALGA compõe o quadro de formação básica dos cursos, assim apresenta conteúdos de matemática que serão aplicados pelos alunos no estudo de outros componentes curriculares. Dessa forma, os objetivos concentram-se em dois níveis dentro da taxionomia de Fink (2003, *apud* TALBERT, 2019, p. 97): *Conhecimento Básico* – compreender e lembrar informações, conceitos, ideias e *Aplicação* – aplicar as habilidades na resolução de problemas.

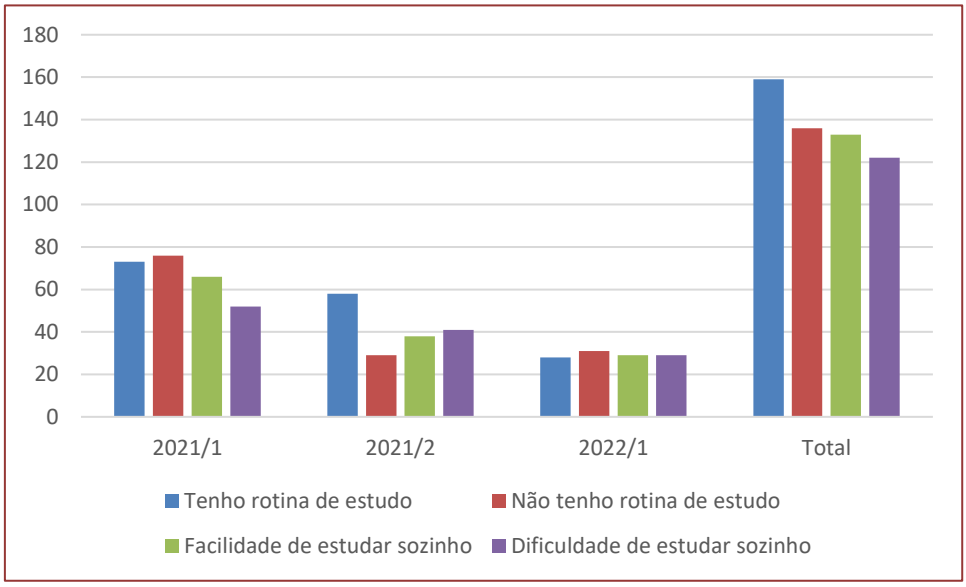
Ainda, por estar sendo desenvolvida na modalidade de ensino remoto, utilizando-se a metodologia de SAI, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de autorregulação da aprendizagem.

No passo 9 serão comentados os resultados observados após a aplicação dos instrumentos para avaliação da aprendizagem, que evidenciarão se os objetivos foram alcançados.

Em relação a autorregulação da aprendizagem, considerando que, em cada semestre, conforme mostrado no Gráfico 1, o número de alunos que já possuía uma rotina de estudo e facilidade de estudar sozinho abrangia praticamente apenas metade da turma, a outra metade poderia ter muita dificuldade na adaptação com essa metodologia.

[39] Disponível em: https://youtu.be/ADPeVNCAJF8

Gráfico 1 – Quantidade de alunos que manifestaram possuir organização para estudo e facilidade de estudar sozinho



Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

No entanto, pela participação ativa dos alunos nas atividades semanais observou-se que as estratégias elaboradas para o desenvolvimento da disciplina, propiciou-lhes o exercício do seu protagonismo no estudo dos conteúdos e na organização dos seus horários. Os depoimentos de alguns alunos refletem como eles perceberam esse desenvolvimento:

> *"Fiz essa cadeira 4 vezes e essa é a primeira vez que não tenho aspectos negativos para comentar, foi um ótimo semestre"* (Aluno E, 2021).
>
> *"O desenvolvimento semanal é ótimo, pois me ajudou a me organizar e estudar semanalmente para evitar o acúmulo dos conteúdos. E mais uma coisa, as dicas e guias de como estudar e como organizar ajudam bastante"* (Aluno F, 2021).
>
> *"As avaliações semanais me mantiveram focado na disciplina, me obrigando a não ignorar nenhum conteúdo ou deixar coisas para depois"* (Aluno G, 2021).

Passo 3 – Procedimentos de *feedback* e avaliação

O acompanhamento da aprendizagem do aluno e a formulação do feedback, realizado de forma direta no ensino presencial, pela observação e correção de atividades em sala de aula, agora fica limitado a troca de mensagens entre professor e aluno e a realização e envio de atividades. Dessa forma, pensar os processos avaliativos nas suas duas formas – *somativa*, aquelas que medem a aprendizagem do aluno e fornecem a base para uma nota e *formativa*, as que visam dar um feedback que auxilie o aluno a aprender e melhorar, configurava-se como um grande desafio de adaptação.

Para orientar esse trabalho de *feedback* e acompanhamento da aprendizagem do aluno, seguimos o que foi destacado por Talbert (2019, p.98):

> A *avaliação educativa* visa a dar feedback aos alunos que os auxilie a aprender e melhorar. Fink resume as principais características da avaliação educativa usando o acrônimo FIDeLity: ela deve ser frequente (F), imediata (I), discriminadora (D) (deixando claro as diferenças entre trabalho ruim, aceitável e excelente) e amável (em inglês, *loving*) (L) (mantendo a empatia na forma como o *feedback* é dado). Particularmente, deve haver amplas oportunidades para os alunos se autoavaliarem.

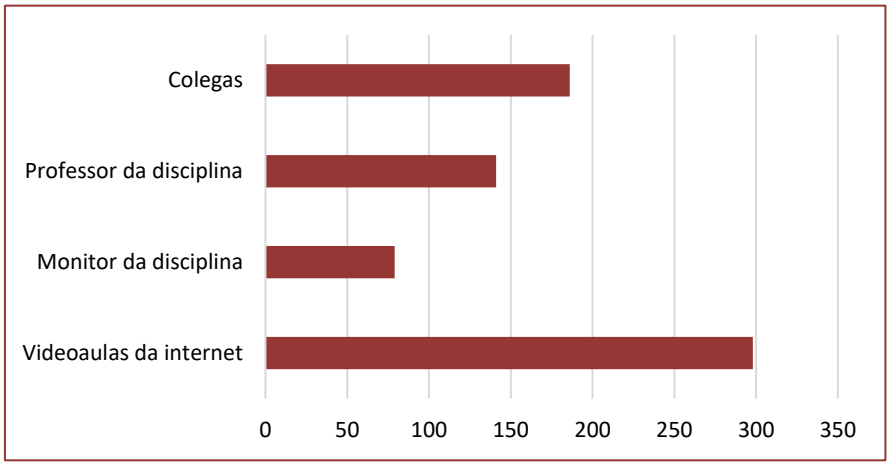
Dessa forma, as estratégias definidas para o acompanhamento da aprendizagem foram: realizar encontros síncronos para discussão das dúvidas em relação ao estudo do conteúdo; manter contato frequente com os alunos, por mensagens no ambiente virtual de aprendizagem (e-Aula), fóruns, e-mail, grupos no aplicativo de trocas de mensagens (WhatsApp), sempre que fosse notada uma dificuldade na aprendizagem ou no acesso aos materiais de estudo.

Apesar do elevado número de participantes da disciplina, a quantidade de mensagens enviadas pelos alunos foi muito pequena, tornando possível responder todas essas mensagens no mesmo dia de recebimento e manter contato frequente com todos os alunos, principalmente com aqueles que evidenciavam alguma dificuldade ou não acessavam o material na semana. O depoimento de alguns alunos evidencia a satisfação em relação a esse atendimento ágil e personalizado:

> *"Tudo foi excelente. O material de aula, a atenção das professoras, a disponibilidade de monitores em horários variados durante a semana. Foi uma das melhores cadeiras que cursei nessa época de ensino remoto*" (Aluno H, 2022).
>
> *"Achei muito bom, gostei muito que a professora foi muito presente e sempre ajudando!"* (Aluno I, 2022).

Em relação aos encontros síncronos, esperava-se uma participação mais efetiva dos alunos, considerando-se as dificuldades de aprendizagem apresentadas no ensino presencial e de que boa parte dos alunos recorre ao professor para esclarecerem as dúvidas, conforme dados evidenciados no questionário inicial, mostrado no Gráfico 2. No entanto, essa atividade não teve expressiva participação dos alunos, assim a gravação do encontro síncrono tornou-se também um recurso disponível de estudo, visto que o acesso a vídeos foi o item mais citado no mesmo levantamento e, realmente, evidenciou-se que eles preferiam acessar a gravação posteriormente.

Gráfico 2 – Recursos utilizados para esclarecimento de dúvidas



Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Para as avaliações somativas de avaliação da aprendizagem, considerou-se que, da mesma forma que no ensino presencial, poderiam ser propostas atividades para resolução de questões, mas de forma mais periódica, para evitar o acúmulo de conteúdo a ser estudado, bem como a quantidade de exercícios a serem resolvidos. Para cada questão elaborada, buscou-se acrescentar o gabarito com a resolução completa, para que, ao acessar, o próprio aluno já tivesse um primeiro contato com um feedback do seu aproveitamento, descobrindo o que não havia aprendido e o que precisaria melhorar.

Passo 4 – Atividades de ensino e aprendizagem

Na determinação das atividades de ensino e aprendizagem, nesse contexto de ensino remoto, adaptando a metodologia de SAI, buscou-se contemplar a aprendizagem do aluno e seu trabalho ativo. Questionava-se então sobre qual forma seria mais eficiente na apresentação do conteúdo para estudo: videoaulas ou textos?

Considerando-se a complexidade e o número elevado de conteúdo a ser abordado na disciplina, a utilização de videoaulas mostrou-se inadequada, visto que seria necessário a produção de vídeos longos, ou em grande quantidade, contrariando estudos apresentados:

> [...] a videoaula deve seguir o conceito de microconteúdo apresentado por Anil Dash: "informação publicada de forma resumida, com sua extensão ditada pela restrição de um *único tópico principal* e pelas limitações físicas e técnicas do *software* e dispositivos que usamos para visualizar conteúdo digital" (DASH, 2002, p. 1, tradução e grifo nossos). Tal cuidado ajuda o aluno a manter o foco e a atenção, pois videoaulas muito longas e sem um objetivo claro tendem a facilitar a dispersão. [...] Essa ideia vai ao encontro do que propõe Valente (2014) ao afirmar que "é preciso dosar o número de vídeos e o tamanho dos vídeos. A ideia não é substituir a aula presencial por vídeos [...]. Conhecer os cuidados necessários à produção de uma videoaula é interessante não apenas a quem pretende gravá-la e produzi-la, mas também a quem pretende utilizar videoaulas prontas, pois ajuda a escolher entre as opções disponíveis na Internet (SILVA, 2017, p. 47).

Em relação a indicação de um livro para estudo, no acervo eletrônico da biblioteca da universidade, havia a disponibilidade dos livros *Álgebra Linear com aplicações* (LEON, 2018) e *Geometria Analítica* (SANTOS, 2009). Questionava-se então se adotar esses livros como texto de estudo proporcionaria o bom desenvolvimento da aprendizagem, considerando as dificuldades dos alunos em resolver os exercícios e exemplos, ao se depararem com conteúdos que exigissem maior aplicação de matemática básica ou abstração. Em resposta a esse questionamento, esse tipo de atividade de aprendizagem, mostrou-se assim, também inapropriada, no sentido de que:

> Não queremos dar aos alunos um livro ou vídeo e dizer-lhes para o lerem ou assistirem; damos aos alunos uma estrutura para guiá-los durante o processo, extraímos desses recursos informações utilizáveis e então as incorporamos a esquemas coerentes por meio de exercícios e atividades estruturadas (TALBERT, 2019, p. 100).

Optou-se então por apresentar o conteúdo em textos no formato de documento portátil, PDF (de fácil acesso também em aparelhos de celular), organizados pelas autoras, com atividades estruturadas e com explicações e desenvolvimento passo a passo de exemplos, considerando as dificuldades comumente evidenciadas em sala de aula no ensino presencial. Os livros mencionados seriam indicados como material complementar.

A forma de apresentação do texto, a linguagem utilizada e os detalhes nas explicações, evidenciaram ser elementos facilitadores da aprendizagem, conforme mencionado nos questionários de avaliação da disciplina, dos quais destacamos alguns relatos:

> *"O conteúdo presente nos pdfs das aulas foi de extrema qualidade. Muito boa mesmo. Tudo muito bem explicado, objetivo e claro. Poucas vezes precisei acessar algum vídeo, pois realmente consegui aprender com as aulas em PDF"* (Aluno J, 2020).

> *"O ponto positivo que eu gostei bastante foi a qualidade dos conteúdos dados a nós, o que me surpreendeu, já que nunca tinha estudado através de pdfs, comparado a outras cadeiras que utilizam sempre videoaulas"* (Aluno K, 2021).

Passo 5 – Integração dos passos 1 a 4

Antes de prosseguir com o planejamento da disciplina, torna-se necessário analisar se os componentes principais, estabelecidos nos passos 1 a 4, estão integrados. Nesse sentido, podemos perceber que os fatores situacionais foram considerados na escolha das atividades de ensino e aprendizagem. As avaliações e feedback foram estabelecidos de forma a acompanhar e auxiliar o processo de aprendizagem.

Percebe-se também que as atividades de aprendizagem selecionadas apoiam os objetivos de aprendizagem, incluindo os fatores situacionais que foram evidenciados. Prossegue-se, agora, a conclusão do planejamento das estratégias.

Passo 6 – Estrutura da disciplina

Nesse passo, deseja-se identificar os conteúdos a serem trabalhados, organizando-os de uma forma lógica. Devido a extensa lista que compõe o conteúdo programático de ALGA, decidiu-se organizá-los por tópicos. Desenvolvendo atividades de apresentação da disciplina, e organização da rotina de estudo na primeira semana e reservando a última para atividades de recuperação e revisão de conteúdos, define-se então treze tópicos para estudo, conforme discriminado no Quadro 1.

A organização apresentada corresponde ao calendário acadêmico de duração de quinze semanas, que foram os dois últimos desenvolvidos na universidade (nos semestres 2021/2 e 2022/1). Os dois primeiros calendários (nos semestres 2020/2 e 2021/1) foram desenvolvidos em doze semanas, tinham estrutura semelhante a este, com as seguintes variantes: o Tópico 1 foi inserido na semana 1, não houve tempo para detalhar o Tópico 3 e os Tópicos 12 e 13 foram apresentados juntos.

Quadro 1 – Relação dos tópicos a serem desenvolvidos na disciplina de ALGA

Tópico	Conteúdo
Tópico 1	Sistemas Lineares.
Tópico 2	Matrizes.
Tópico 3	Determinantes.
Tópico 4	Coordenadas cartesianas no plano e no espaço.
Tópico 5	Cônicas.
Tópico 6	Superfícies quádricas.
Tópico 7	Vetores no espaço.
Tópico 8	Produto de vetores.
Tópico 9	Retas no espaço.
Tópico 10	Planos.
Tópico 11	Espaço Vetorial.
Tópico 12	Transformações lineares.
Tópico 13	Autovalores e autovetores.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

A lógica na estrutura de apresentação dos tópicos considerou, inicialmente, o nível de dificuldade e familiaridade dos alunos com os conteúdos: como os fundamentos sobre sistemas lineares, matrizes e determinantes são desenvolvidos no ensino médio, optou-se por partir do estudo desses tópicos. Esperava-se que, ao trabalhar conteúdos já conhecidos pelo aluno, embora acrescentando algumas definições e abordagens novas, a leitura, a compreensão dos conceitos e a resolução dos exercícios seriam facilitadas, dando fluidez ao estudo, desenvolvendo a segurança e motivação dos alunos.

Dessa forma, o aluno não enfrentaria duas dificuldades iniciais, ao mesmo tempo: aprender um conteúdo totalmente novo e adaptar-se ao estudo remoto, que poderiam ser causas de abandono da disciplina.

Os tópicos sobre espaços vetoriais e transformações lineares, foram trabalhados então por último, por abrangerem abstrações e generalizações dos conteúdos abordados anteriormente.

Esperava-se, assim, que ao progredirem no estudo dos tópicos, os alunos já tivessem adaptados a uma rotina de estudo, desenvolvido mais habilidade na compreensão dos conceitos e aplicação na resolução dos exercícios.

Passo 7 – Estratégia instrucional

Estabelecer uma estratégia instrucional significa definir um conjunto de atividades que propicie ao aluno o percurso de um caminho de aprendizagem. Organizadas de forma sequencial, estas atividades, segundo Fink (2003, p. 27, apud TALBERT, 2019, p. 101), devem ser propostas de forma que:

> (a) aprontem ou preparem os alunos para o trabalho posterior, (b) lhes propiciem oportunidades de praticar – com *feedback* imediato – seja o que for que você queira que eles aprendam, (c) avaliem a qualidade do seu desempenho e (d) permitam que reflitam sobre a própria aprendizagem.

Considerando-se ainda que num ambiente de SAI, os alunos devem ter inicialmente o contato com os conteúdos novos no seu espaço individual de estudo, disponibilizou-se, no início de cada semana, o conteúdo a ser estudado. Cada tópico foi desenvolvido em três aulas, nomeadas como Aula 1, Aula 2 e Aula 3, conforme apresentado na Figura 2. Optou-se por realizar esta divisão na abordagem do tópico para guiar o aluno na organização do seu tempo de estudo. Nas orientações sobre o desenvolvimento da disciplina, que foram apresentadas também em vídeo, conforme mencionamos no passo 1, foi sugerido que os alunos organizassem em seu plano de estudo, no mínimo três horas semanais, que corresponderiam a uma hora para estudo de cada aula.

Figura 2 – Organização semanal do material de estudo no ambiente virtual e-Aula

Fonte: elaborada pelas autoras, 2022.

O texto de cada aula foi estruturado de forma a ir conduzindo o aluno no estudo do conteúdo, dos exemplos e na resolução dos exercícios. Assim, a cada conceito estudado, exemplos eram apresentados e exercícios eram propostos para serem resolvidos antes de seguir para o próximo conceito apresentado na aula. Nesse momento, o aluno poderia acessar as videoaulas, indicadas no próprio texto, para esclarecer dúvidas sobre o assunto estudado, ou já partir para a resolução do exercício. Concluída essa resolução, poderia realizar o *feedback* de sua aprendizagem, verificando os acertos e erros da solução nos materiais disponibilizados, pois todos os exercícios propostos nas aulas foram resolvidos e apresentados em texto e em vídeos.

Esses materiais foram disponibilizados no e-Aula, como materiais complementares de estudo, e nomeados de Solução dos exercícios propostos (arquivo em PDF), Solução dos exercícios – Aula 1, Solução dos exercícios – Aula 2 e Solução dos exercícios – Aula 3 (vídeos), conforme mostra a Figura 2. A gravação da resolução dos exercícios em vídeos foi realizada por aulas para oferecer facilidade e agilidade de acesso aos alunos, sempre objetivando otimizar seu tempo de estudo.

Ainda como material complementar de estudo, buscou-se disponibilizar uma curadoria de videoaulas, fornecendo aos alunos que se utilizam desse recurso, indicações de aulas gravadas que os ajudariam a compreender o conteúdo e sanar as dúvidas. As videoaulas foram selecionadas do canal do YouTube do projeto de ensino GAMA,[40] que haviam sido gravadas pelas autoras e professores que compartilharam a docência da disciplina, garantindo dessa forma um material revisado, que abrangeria o conteúdo desenvolvido na disciplina, alinhado aos conceitos, nomenclaturas e abordagem adotados na disciplina. No final dos textos de cada aula, havia a indicação do vídeo que abordava os assuntos estudados naquela aula, com a discriminação em minutos e segundos, indicando o início e o final de cada assunto dentro do vídeo, para que o aluno tivesse a facilidade e escolha de acessar somente o que necessitava para esclarecer suas dúvidas, agilizando o estudo, caso não desejasse assistir todo o vídeo ou não tivesse disponibilidade de tempo.

Os alunos poderiam, assim, personalizar sua forma de estudo, adequando, além do tempo, a utilização do material que fosse mais acessível para sua aprendizagem.

Estes materiais complementares foram evidenciados como facilitadores da aprendizagem, pois atenderam a individualidade de cada aluno:

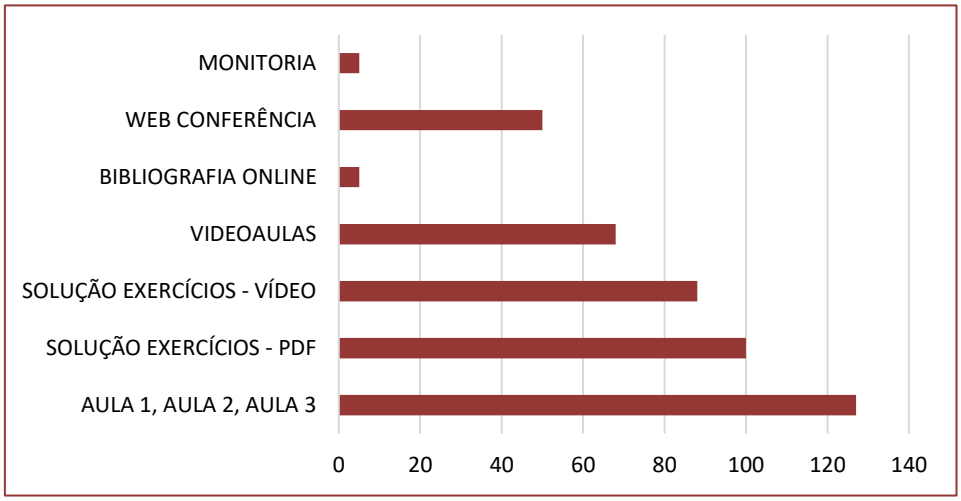
> *"Eu gostei bastante pelos vídeos que corrigia as questões, foi o que mais me ajudou a me sair bem nessa disciplina"* (Aluno L, 2020).
>
> *"Gostei bastante do fato de termos três formas diferentes de resolução de exercícios (em PDF, vídeos e encontro síncrono). Com isso, todas as minhas dúvidas foram sanadas ao longo do semestre*" (Aluno M, 2021).
>
> *"Organização no E-Aula, explicações com clareza e PDFs didáticos. A disciplina oferece várias opções para os alunos optarem a estudar PFDs ou/e vídeos e entrar em contato com monitores, web ou/e com professores para tirar as dúvidas, portanto, é bem completo!"* (Aluno N, 2021).

Após o estudo das aulas, discussões sobre o conteúdo e exercícios foram propostos nos encontros síncronos semanais, realizados para tirar as dúvidas, e nas monitorias, que poderiam ser através de mensagens nos fóruns semanais, grupos de WhatsApp ou web conferências, conforme mencionados no Passo 3.

No Gráfico 3, temos a representação da quantidade dos alunos que utilizaram cada recurso na organização do seu estudo semanal. Percebe-se, que diferentemente do que foi apresentado no Gráfico 2, o maior acesso foi aos textos, em vez dos vídeos, ou seja, os vídeos foram realmente utilizados como materiais complementares de estudo.

[40] As videoaulas indicadas aos alunos pertencem a playlist ALGA, composta por 29 vídeos, disponível em: https://l.ufpel.edu.br/YouTubeGAMA.

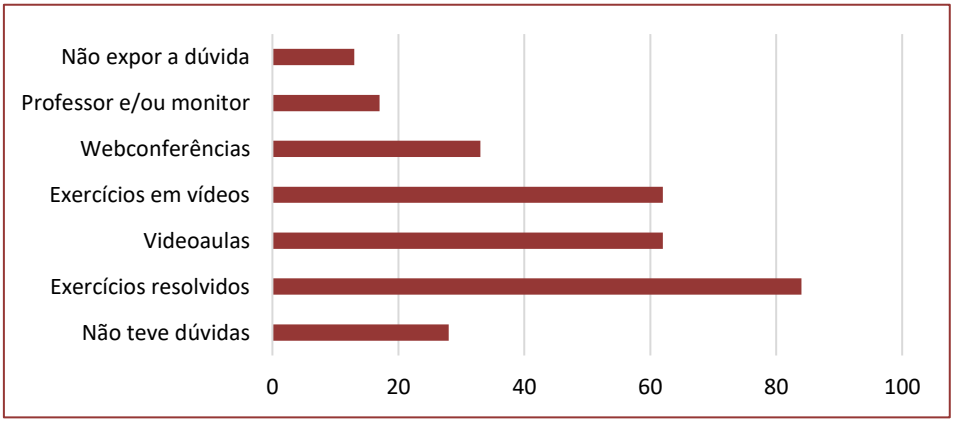
Gráfico 3 – Recursos acessados para estudo semanal



Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Dentre esses recursos, percebe-se que os fóruns semanais não tiveram nenhuma postagem dos alunos. Questionados sobre os motivos de não terem postado dúvidas, os alunos evidenciaram que não houve necessidade de utilizar essa ferramenta, pois ou não tiveram dúvidas, ou esclareceram no decorrer do estudo semanal através do material disponibilizado, conforme indica o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Recursos acessados para esclarecer as dúvidas



Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

A partir desse gráfico, percebe-se também que houveram poucos atendimentos nas monitorias. Esse número, no entanto, não reflete a importância do trabalho realizado: esses poucos atendimentos foram direcionados e personalizados aos alunos que necessitavam recuperar atividades e contribuiu significativamente para a obtenção dos percentuais de aprovação que serão apresentados no Passo 9.

O trabalho de monitoria on-line foi se estruturando a cada semestre e o número de monitores foi crescente. Em 2020/2, eram três: um bolsista do Programa de Bolsas de Monitoria Remota da UFPel, um da Monitoria Voluntária e um do projeto GAMA, que de forma tradicional, assim como realizado no ensino presencial, designava um monitor para atender os alunos de ALGA. Já em 2022/1, o quadro de monitores chegou a seis, que realizaram os atendimentos através do WhatsApp e da web conferência, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Horários de atendimento nas monitorias em 2022/1

MONITORIA PELO WHATSAPP					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h – 10h		Monitor D	Monitor. B	Monitor B	Monitor B
10h – 12h		Monitor D	Monitor C	Monitor A	
14h – 15h			Monitor D		Monitor D
15h – 16h	Monitor A	Monitor D			Monitor A
16h – 17h	Monitor A	Monitor C	Monitor D	Monitor C	Monitor C
17h – 19h		Monitor B	Monitor B		
19h – 21h		Monitor E	Monitor E	Monitor E	Monitor E
MONITORIA PELA WEBCONFERÊNCIA					
De segunda a sexta-feira: 19h-22h Monitor F – Projeto GAMA					

Fonte: elaborada pelas autoras, 2022.

O plano de trabalho dos monitores envolvia, além dos atendimentos on-line nos horários que apresentavam disponibilidade:

- Treinamento sobre acesso a plataforma e-Aula e utilização dos principais recursos e ferramentas relacionados ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos participantes.
- Estudo orientado, com as professoras, sobre os conteúdos abordados na disciplina e solução de exercícios.
- Acompanhamento semanal das postagens dos alunos nos fóruns no e-Aula, realizando as devidas orientações e esclarecimento das dúvidas dos alunos. Encaminhar essas dúvidas para as professoras, para que pudessem também ser abordadas no encontro síncrono semanal.
- Acompanhamento do acesso dos alunos aos materiais de estudo, participação nas atividades e do seu aproveitamento, informando à professora os resultados observados e ajudando na realização de atividades de recuperação junto aos alunos que precisassem. Estas atividades de recuperação, realizadas de forma individualizada, foram desenvolvidas durante todo o semestre e propostas já na semana seguinte da constatação de que o aluno não tinha apresentado uma boa aprendizagem em determinado tópico.
- Elaborar e gravar vídeos com exercícios extras, para serem publicados a cada semana no grupo do WhatsApp e nos fóruns, buscando o envolvimento mais efetivo dos alunos nesses meios e motivando-os a encaminhar suas dúvidas aos monitores.

Finalizando as atividades semanais, os alunos realizariam uma avaliação resolvendo questões relacionadas aos conteúdos desenvolvidos na semana. A realização dessa avaliação era disponibilizada de quarta-feira até domingo, para que cada aluno, de acordo com seu plano de estudo, tivesse tempo hábil de estudar o conteúdo e decidir sobre qual horário seria mais apropriado para dedicar-se a esta tarefa.

Passo 8 – Esquema geral das atividades de aprendizagem

A estratégia educacional descrita no passo anterior, foi desenvolvida durante treze semanas, para trabalhar cada um dos tópicos definidos. Dessa forma, na primeira e última semana do semestre foram desenvolvidas outras atividades, conforme é apresentado no Quadro 3.

Observa-se que, neste esquema geral das atividades de aprendizagem, na primeira semana e na última não foram desenvolvidos nenhum tópico. Esse procedimento decorre da experiência das autoras em situações vivenciadas no ensino presencial e que também deveriam ser consideradas no ensino remoto.

Quadro 3 – Esquema geral das atividades de aprendizagem

Semana	Atividade ou Tópico a ser abordado
Semana 1	Apresentação da Disciplina. Aplicação de questionário para conhecimento do perfil da turma.
Semana 2	Estudo do Tópico 1 – Sistemas Lineares.
Semana 3	Estudo do Tópico 2 – Matrizes.
Semana 4	Estudo do Tópico 3 – Determinantes.
Semana 5	Estudo do Tópico 4 – Coordenadas cartesianas no plano e no espaço.
Semana 6	Estudo do Tópico 5 – Cônicas.
Semana 7	Estudo do Tópico 6 – Superfícies quádricas.
Semana 8	Estudo do Tópico 7 – Vetores no espaço.
Semana 9	Estudo do Tópico 8 – Produto de vetores.
Semana 10	Estudo do Tópico 9 – Retas no espaço.
Semana 11	Estudo do Tópico 10 – Planos.
Semana 12	Estudo do Tópico 11 – Espaço Vetorial.
Semana 13	Estudo do Tópico 12 – Transformações lineares.
Semana 14	Estudo do Tópico 13 – Autovalores e autovetores.
Semana 15	Recuperações e revisão para o exame. Aplicação de questionário para avaliação do desenvolvimento das atividades na disciplina.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Na primeira semana as turmas ainda não estão totalmente formadas, há o período de matrículas especiais ou chamadas de ingressantes para preenchimento de vagas remanescentes. No ensino remoto, inclui-se ainda a necessidade de adaptação e conhecimento das ferramentas do ambiente de aprendizagem on-line, bem como organização do tempo de estudo. Nesse sentido, esperava-se que melhores resultados na aprendizagem seriam obtidos se, nesse período, fosse desenvolvido apenas uma boa orientação sobre o desenvolvimento da disciplina. Dessa forma, evitaríamos que algum aluno tivesse que recuperar conteúdos já trabalhados e acumular atividades logo no início do semestre. Este acúmulo poderia ser causa de desestabilidade e empecilho para continuar o estudo. Estas evidências confirmam-se através do relato dos alunos, como por exemplo:

> *"No semestre passado eu entrei no curso quando a terceira semana de aulas já estava em andamento, por isso acabei não dando conta e me tornando infrequente na disciplina, mas nesse semestre começando desde o início acredito que com organização vou conseguir um bom aproveitamento"* (Aluno P, 2022).
>
> *"Eu gostei de tudo, tive um pouco mais de dificuldade no conteúdo por causa da função de ser on-line e no começo foi uma correria para me encaixar em qualquer matéria pois foi tudo novidade, quando estava ficando bom e já sabia o caminho acabou o semestre. Foi ótimo, uma correria boa!"* (Aluno Q, 2021).

Entre o desenvolvimento do último tópico e a realização do exame, também é necessário um tempo para o aluno revisar conteúdos que não tenha tido boa compreensão durante o semestre, caso contrário, o exame será somente mais uma avaliação em que não conseguirá obter bom resultado. Sem o desenvolvimento de tópicos na semana inicial e final, aproveitou-se para aplicar os questionários: o primeiro questionário para traçar o perfil do aluno, suas dificuldades, experiências e o final, para avaliar o desenvolvimento da disciplina.

Passo 9 – Esquema de notas

Associado ao estudo semanal, elaborou-se também o sistema de avaliação, propondo ao final de cada tópico uma atividade avaliativa, como mostrada na Figura 2, utilizando-se a ferramenta questionário, da plataforma do e-Aula.

Esta ferramenta permitiu criar e configurar avaliações com questões de vários tipos, selecionadas aleatoriamente do banco de questões, elaborado pelos docentes ministrantes da disciplina, que incluíam também a solução, cálculos e gráficos correspondentes a cada questão. Isto permitia que, ao acessar a

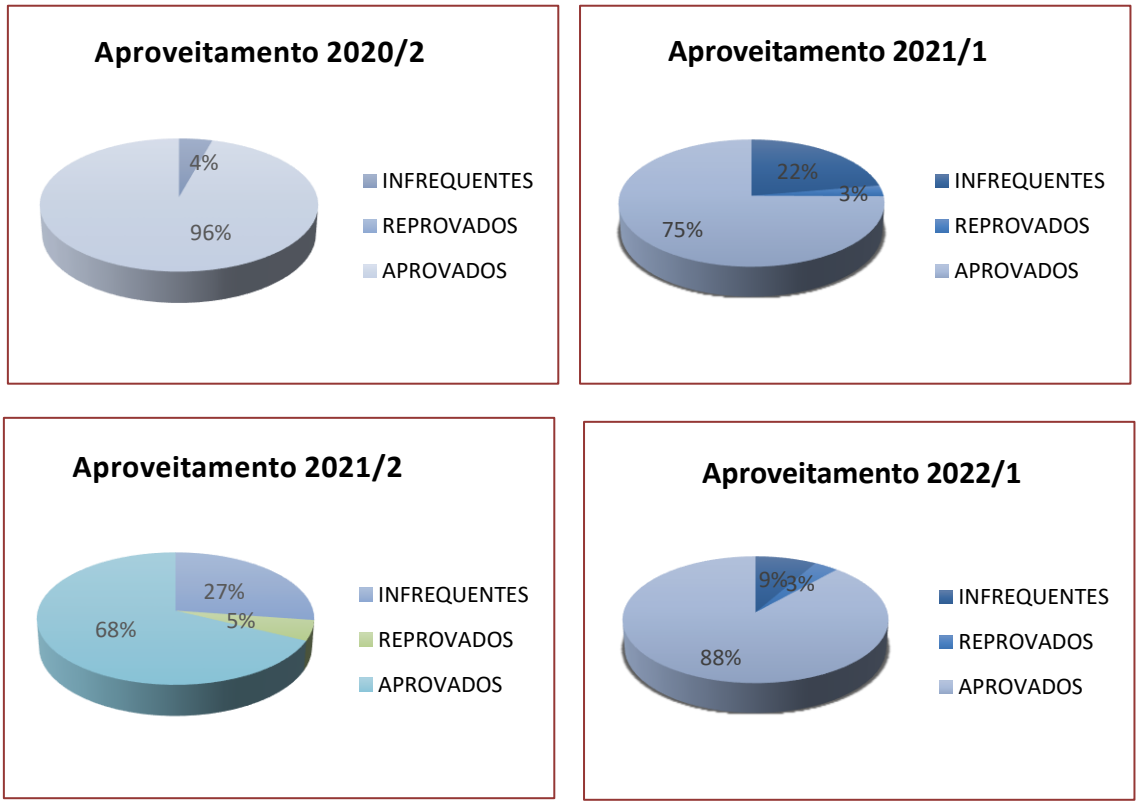
avaliação após o encerramento, cada aluno poderia verificar seus erros e acertos, elaborando seu feedback sobre a aprendizagem em cada tópico estudado e buscar orientações sobre as dúvidas surgidas nesse momento de correção das questões.

Conforme esperado, essa organização permitiu aos alunos desenvolverem uma rotina de estudo semanal, possibilitando vencerem a dificuldade de abordar a quantidade excessiva de conteúdos que ALGA abrange, sem tornar-se um processo cansativo e desestimulante, como muitas vezes era observado no ensino presencial, onde realiza-se, em geral, três avaliações durante o semestre. Estas características foram destacadas pelos alunos como pontos positivos no questionário final:

> *"[...] a parte pela qual era disposta com avaliações semanais foi muito boa, pois assim não nos deixava acumular como ocorre em outras disciplinas"* (Aluno *R*, 2020).
>
> *"Eu adorei as avaliações semanais, isso ajuda a ver o quanto estamos aprendendo sobre o assunto"* (Aluno S, 2020).
>
> *"A disciplina estava muito bem organizada e o método de avaliação foi muito bom, ainda mais como o conteúdo era extenso, acabou não sobrecarregando a matéria"* (Aluno T, 2021).
>
> *"Não tinha tido ainda a experiência de ter uma prova por semana, achei interessante, pois foi bem repartida as matérias e não acumulou, foi melhor para aprender cada matéria"* (Aluno U, 2022).

A realização desse estudo semanal resultou no bom aproveitamento de aprendizagem dos alunos, evidenciando que os objetivos de aprendizagem foram atingidos, conforme mostram os Gráficos 5 a 8, que apresentam os percentuais de aprovação, reprovação e infrequência em cada semestre de realização do Calendário Remoto Emergencial.

Gráficos 5 a 8 – Demonstrativo dos percentuais de aprovação, reprovação e infrequência na disciplina de ALGA nos quatro semestres de ensino remoto



Fonte: elaborados pelas autoras, 2022.

A partir desses resultados, percebe-se que a grande dificuldade persiste ainda no enfrentamento da infrequência: dos 417 alunos matriculados nesses quatro semestres, 91 ficaram infrequentes. As causas da infrequência não puderam ser levantadas através dessa pesquisa-ação, pois em nenhum momento conseguiu-se contato com a maioria destes alunos, que apenas se matricularam e não acessaram nenhuma vez a disciplina, logo não responderam nenhuma das mensagens enviadas pelas professoras.

Os nove alunos que retornaram às mensagens, que foram aqueles que acessaram a disciplina nas primeiras semanas, responderam que ficaram infrequentes devido: ao surgimento de problemas pessoais (2), por não terem acesso à internet (4), por estarem trabalhando (2) e dificuldade ao estudar nessa modalidade de ensino remoto (1).

Passo 10 – O que pode dar errado?

Nessa etapa, buscou-se relacionar os possíveis problemas e procurar definir antecipadamente planos de contingência para resolvê-los. Os principais questionamentos foram:

- Os alunos organizarão seu espaço de estudo individual semanalmente, cumprindo todas as atividades? Se o aluno tiver dificuldade ou imprevistos que o impeçam de realizar a atividade semanal, o contato com ele deve ser logo no início da semana seguinte para combinar a forma de recuperação. Nesse caso, o atendimento individualizado e personalizado, procuraria manter a motivação e o engajamento do aluno na disciplina, evitando a infrequência.

- Acontecerá a interação entre professor e aluno nessa modalidade remota? Foram disponibilizados vários meios para que os alunos, sempre que necessitassem, entrassem em contato com os professores e monitores. Mas se este contato não partir do aluno? Essa aproximação com os alunos e a manutenção do contato frequente foi então realizada através do envio de mensagens, como por exemplo:

> *Olá, Aluno A! Pelas respostas enviadas no questionário, você evidenciou que não está muito acostumado ainda a manter uma rotina de estudo. Assim, sugerimos que você não deixe de assistir o vídeo que preparamos: COMO ESTUDAR ALGA, pois na nossa disciplina, mantendo essa organização para estudar, você terá uma ótima aprendizagem. Para ajudar a superar a dificuldade em estudar sozinho, estaremos semanalmente em contato através dos Fóruns, grupo de WhatsApp, encontros síncronos e monitorias, para auxiliar no que precisares e atingires a aprovação na disciplina. Bons estudos*! (Mensagem enviada na primeira semana).
>
> *Olá, Aluno B! Que bom que conseguiste realizar a avaliação 2 e ficaste com um ótimo resultado. Mais adiante podemos combinar a recuperação da avaliação 1 que não realizaste. Fraterno abraço e bom estudo*! (Mensagem enviada na terceira semana a um aluno que estava com uma atividade atrasada).

- O encontro *on-line* envolverá a participação de todos? A ferramenta de web conferência da plataforma e-Aula, limitava o número de participantes, em geral, 40 alunos, nos encontros on-line. Assim, adotando uma outra ferramenta *Stream Yard*, de transmissão ao vivo pelo *YouTube*, conseguiu-se superar essa dificuldade. A questão concentrava-se então se o momento do encontro síncrono seria utilizado de forma potencializada pelos alunos para discutirem o assunto estudado com as professoras e as dúvidas dos exercícios resolvidos. Programou-se o início do encontro síncrono como um momento para os alunos apresentarem suas dúvidas sobre o conteúdo estudado. Caso ninguém apresentasse dúvidas, a professora apresentaria o resumo do conteúdo, preparado para essa eventualidade, lançando perguntas e orientações. Essa organização das webs conferências foi destacada como um ponto positivo no desenvolvimento da disciplina. Este é um dos depoimentos que traz essa evidência:

> *"Os conteúdos das aulas foram bem organizados, com um fácil entendimento, o auxílio das videoaulas ajudaram bastante e as web conferências muito bem apresentadas com um ótimo entendimento do conteúdo"* (Aluno V, 2022).

Passo 11 – Redigir o programa da disciplina

Após estruturar a disciplina, torna-se necessário informar os alunos sobre o que foi planejado. Todas as informações gerais sobre a disciplina, a estrutura e a sequência das atividades da aula planejadas nos passos 6 a 8, o sistema de notas do passo 9 e as políticas da disciplina (influenciadas pelo passo 10), foram apresentadas no plano de ensino, conforme modelo padronizado do DME. Organizou-se também um resumo sobre todas essas orientações, que foi disponibilizado como primeiro tópico no ambiente e-Aula.

Os alunos evidenciaram que o programa da disciplina foi muito bem apresentado e permitiu que todos tivessem clareza sobre os procedimentos a serem desenvolvidos:

> *"Impossível apontar um ponto positivo apenas. A disciplina como um todo foi muito bem organizada e os conteúdos foram passados da melhor forma possível. Gostei muito da forma com que as avaliações foram disponibilizadas e gostaria também de elogiar a atenção das professoras com relação à recuperação de avaliações na qual o conteúdo não foi bem assimilado de primeira"* (Aluno X, 2022).

Passo 12 – Obter dados para avaliação

O acompanhamento do andamento da disciplina foi realizado semanalmente, acessando o relatório de atividades disponível na plataforma e-Aula, que permite gerar um relatório geral, bem como relatórios individualizados de cada aluno, juntamente com os instrumentos de coleta de dados, citados no início da pesquisa, mostraram-se eficazes para realizar uma análise do desenvolvimento da disciplina, conforme apresentados na descrição de cada passo da construção do design da disciplina.

Reforça-se, no final dessas análises, a necessidade de investigar outras formas de diagnosticar as causas do elevado índice de infrequência, pois as estratégias elaboradas para o ensino e aprendizagem de ALGA, nesta modalidade de ensino remoto, não atingiu esse grupo de alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma disciplina de matemática do ensino superior, totalmente na modalidade de ensino remoto, mostrou-se inicialmente um grande desafio para as autoras, pois desejava-se estabelecer estratégias educacionais e elaborar materiais que auxiliassem a sanar as dificuldades tradicionalmente apresentadas pelos alunos no ensino presencial.

Observando-se as análises apresentadas nesta pesquisa-ação, que evidenciam a obtenção de altos índices de aprovação, percebe-se que estes objetivos foram alcançados: se considerarmos como público-alvo os alunos participantes da disciplina – em vez de matriculados, o que significaria desconsiderar o número de alunos infrequentes, estes índices tornam-se superiores a 95%, mostrando a adaptação dos alunos a essa modalidade de ensino, devido à orientação dada na disciplina.

Nesse aspecto, a pouca interação com o professor, não influenciou nesses resultados, pois conforme os alunos indicaram, tinham acesso a diferentes materiais de estudo, com detalhes de resolução e explicação, que os ajudaram a realizar o estudo de forma individual.

Essas características presentes na elaboração dos materiais, em especial, nos textos com os conteúdos a serem estudados e com a resolução dos exercícios, foram determinantes e facilitadoras na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os resultados apresentados mostram a possibilidade de ministrar com êxito uma disciplina de matemática do ensino superior, na modalidade de ensino remoto.

Mediante a experiência vivenciada, segue-se a este estudo a necessidade de se investigar como esses recursos poderão ser utilizados no ensino presencial para obter os mesmos resultados de protagonismo do aluno, autorregulação da aprendizagem e consequente obtenção da aprovação na disciplina.

Há ainda a necessidade de incluir-se, nesses recursos de estudo, outras tecnologias de informação, pois:

- Existem muitos softwares gráficos que poderiam ser utilizados para realizar simulações durante o estudo dos conteúdos;
- Pode-se buscar maior interação entre professor e aluno, entre aluno e aluno, de forma a construir-se ambientes de troca e discussões;
- O desenvolvimento da inteligência artificial (IA) pode também ser mais explorado, visto que traz muitas vantagens na área educacional, como, por exemplo, "melhoria do processo de aprendizado usando as soluções de realidade virtual e ampliada" (MANSUR, 2019, p. 184).

E, finalizando essa análise, mostra-se necessário a abordagem de estratégias educacionais institucionais para investigar e atacar as causas da infrequência, que não puderam ser diagnosticadas e minimizadas apenas com os recursos pedagógicos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRADE, L. G. da S. B.; JESUS, L. A. F. de; FERRETE, R. B.; SANTOS, R. M. *A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica.* Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, ISSN 2316-7297v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019.

[2] BACICH, L. e MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prático. Porto Alegre: Penso, 2018.

[3] COSTA, C.; CHIMENDES, L.; PERGHER, R. Reprovação em matemática no ensino superior: uma tentativa de reduzir os altos índices. In: Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas, 10., Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Curitiba: Paraná, 2013.

[4] IVENICKI, A.; CANEN, A. G. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

[5] LEON, S. J. Álgebra Linear com aplicações, 9 ed., Rio de Janeiro: LTC, 2018. Recurso eletrônico. ISBN 9788521635789.

[6] MANSUR, R. Inteligência Estendida com Inteligência Artificial, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2019.

[7] NACHTIGALL, C.; ALVES, R. da S. O uso da sala de aula invertida no ensino superior: preenchendo lacunas em conteúdos de matemática elementar. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 309-336, 2021. DOI: https://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2021v23i2p309-336.

[8] NACHTIGALL, C.; DOMINGUES, A. M. B.; FERREIRA, S. de F.; ALVES, R. da S. Um estudo comparativo acerca da eficácia da sala de aula invertida nas disciplinas de cálculo e análise real. PROCIÊNCIAS, v. 3,n.2, dezembro de 2020.

[9] SANTOS, F. J. dos. Geometria Analítica, Porto Alegre: Artmed, 2009. Recurso eletrônico. ISBN 9788577805037.

[10] SCHNEIDERS, L. A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom), Lajeado: Univates, 2018. ISBN 978-85-8167-252-6.

[11] SILVA, L. D. da. A videoaula no Ensino Médio como recurso didático pedagógico no contexto da sala de aula invertida. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Centro de ciências Naturais e Matemática, Blumenau, 2017, 124 f. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363210_1_1.pdf.

[12] TALBERT, R. Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Gustavo Hoffmann, Porto Alegre, Penson, 2019.

[13] UFPEL [UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS]. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Parecer normativo nº 012/2020. Aprova o Calendário Acadêmico Alternativo no contexto da pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: UFPEL, 12 maio 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/parecer-normativo/2020-2/. Acesso em: 21 maio 2022.

[14] UFPEL [UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS]. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Parecer normativo nº 20/2020. Aprova Calendário Acadêmico com Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas. , Pelotas: UFPEL, 15 setembro 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/parecer-normativo/2020-2/. Acesso em: 21 maio 2022.

[15] UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363. Acesso em: 01 julho 2022.

[16] UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305. Acesso em: 24 junho 2022.

Capítulo 16

Evasão escolar em tempos de pandemia e o papel da gestão escolar

Luana Lopes Silva

Resumo: O presente estudo objetivou entender os principais motivos da evasão escolar no período da pandemia e como a gestão escolar pode influenciar na diminuição da recorrência destes casos, tendo como objetivos específicos: Compreender as maiores causas acerca da evasão escolar no período da pandemia; Diferenciar evasão escolar de abandono e suas implicações na vida do estudante; Identificar quais os principais motivos para a evasão. Esta pesquisa se deu início através de uma observação pessoal na época do estágio que me deixou inquieta, e retornou de forma mais pertinente na pós graduação. A pesquisa foi realizada através de leituras acerca do assunto e uma busca ativa sobre bibliografias acerca desta temática. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de investigação bibliográfica, de natureza qualitativa. Os achados da pesquisa foram feitos através de análises de artigos, livros e dissertações. O levantamento bibliográfico se deu baseado em alguns autores trabalhados: Mainardes(2021), Maria (2021), Souza (2000), Yamane (2018), Álvares(2014), young (2007), Freire (1987), Adamatti (2011),Pinheiro (2001), Martinelli (2002). Os resultados obtidos mostram como o diálogo entre docente e pais são cruciais no processo de construção social entre docentes, pais e discente.

Palavras-chave: Evasão. Gestão. Pandemia

1. INTRODUÇÃO

No final de 2019, iniciou-se a contaminação em massa do coronavírus (covid19), um vírus altamente contagioso e em alguns casos de contaminação se torna letal. Tornou-se conhecido da população Brasileira após o mês de março de 2020, trazendo inúmeros impactos para a sociedade. Diante do exposto, foram tomadas medidas de segurança pública em nível mundial, para a tentativa de controle desta pandemia.

Escolas, igrejas, comércios e até mesmo as ruas, foram alvos de políticas públicas em prol do controle de tal doença, através do ato que ficou conhecido como lockdown (isolamento social/confinamento), que foi a medida de manter as pessoas dentro de suas casas o máximo de tempo possível para evitar a proliferação e a contaminação de novas pessoas. Tal medida acarretou em alguns problemas sociais como o desemprego, o aumento de casos de depressão e suicidio, e a evasão escolar e o abandono das atividades educacionais.

As escolas ficaram vários meses sem aulas, fazendo com que os alunos ficassem ociosos e gradativamente perdessem o interesse pela sala de aula. Após vários meses de ausência de aulas, o sistema educacional resolve retornar as atividades de maneira remota, ou seja, através dos meios tecnológicos, onde o professor usa a mediação das aulas e atividades por meio síncronos (aulas com todos em tempo real) e assíncronas (atividades que são lançadas e os alunos fazem nos horários mais convenientes para cada um). No entanto, esse retorno prejudicou alguns alunos que não tinham condições de acesso a internet, então algumas escolas optaram por manter as atividades impressas para essas pessoas que não tinham condições. Desta forma havia a inclusão de todos nesse modelo adaptado de ensino.

Dentro desta proposta de atividades remotas, não só os alunos sofreram dificuldades de adaptação como muitos docentes também, por conta do velho costume de somente usar os meios físicos para lecionar, como o quadro, o pincel e alguns o giz de cera. Certamente essa pandemia revolucionou totalmente os meios educacionais, pois foi preciso adaptar-se e transformar totalmente a abordagem didática até então apresentada. Infelizmente com o isolamento e as dificuldades apresentadas por todos os campos sociais, muitos alunos desistiram de continuar os estudos para ajudar nas atividades de casa e até para conseguirem o sustento para alimentar a si mesmo e os seus familiares.

Dentro deste artigo, objetivamos entender os principais motivos da evasão escolar no período da pandemia e como a gestão escolar pode influenciar na diminuição da recorrência destes casos. Vamos buscar compreender as maiores causas acerca da evasão escolar no período da pandemia, Diferenciar evasão escolar de abandono e suas implicações na vida do estudante.

O interesse por essa temática surgiu a princípio na minha graduação, onde observei que muitos colegas de turma foram se evadindo ao longo dos semestres, isso me fez refletir bastante, pois se conciliar uma graduação a distância em época de pandemia é difícil para um adulto, imagine para uma criança e um adolescente. No decorrer da minha pós, algumas disciplinas me fizeram refletir novamente sobre este assunto e me questionei sobre os principais motivos para ocorrer esse abandono e posteriormente essa evasão e o que significava esses dois termos, abandono e evasão.

Este artigo vem sendo apresentado através de tópicos que buscam complementar-se trazendo de forma clara e objetiva a temática pesquisada. Os primeiros tópicos abordam o processo metodológico da pesquisa, trazendo em sua composição os caminhos traçados e percorridos, visando sempre à aproximação da temática mostrando a sua fundamentação e relevância. Nela serão apresentadas as fontes de pesquisa e os processos de construção, revelando o tipo de pesquisa e suas classificações.

1.1. METODOLOGIA

Essa pesquisa tem a proposta de natureza qualitativa que tem por objetivo trazer esclarecimentos sobre o objeto de pesquisa analisado. Esta não objetiva quantificar os objetos estudados e pesquisados, e sim esclarecer os seus significados e aspirações em volta da temática abordada.

> A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 21).

Segundo Godoy (1995) “A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia” (p.21). Dentro deste posicionamento de Godoy a pesquisa será documental com sua seguridade em bibliografias a respeito da temática evasão escolar.

> Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial (GODOY, 1995, p.21).

O levantamento bibliográfico foi voltado sobre os diversos temas relacionados à pesquisa como: Educação, evasão, abandono, escola, pais e alunos/filhos, docentes, gestão escolar. Assim, por meio deste instrumento de pesquisa a bibliografia. Analisamos artigos, revistas, livros e dissertações de mestrado visando à construção do conhecimento teórico em harmonia com pesquisas já produzidas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. PANDEMIA

O início da pandemia se deu através do surto de coronavírus (SARS CoV 2) causador da Covid 19 na China, que rapidamente tomou proporções exacerbadas sobre todo o mundo. Segundo a Organização mundial de saúde (OMS), em 2020 mais precisamente no dia 18 de março, os casos da doença já excedia a margem de 214 mil casos no mundo, trazendo consigo inúmeras consequências sobre as nações.

> Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.(OMS, 2020).

A pandemia afetou diretamente a vida de milhares de pessoas, muitos perderam seus empregos, alguns perderam suas vidas, outros perderam a noção do tempo e do espaço, pois o período de isolamento afetou psicologicamente a vida de muitas pessoas. Os espaços escolares foram fechados, e um novo modelo de educação foi implementado rapidamente para não haver mais prejuízos no setor educacional.

> Em março de 2020, as escolas foram fechadas. A partir daí, todo o trabalho tornou-se remoto, que se efetivou graças ao esforço, compromisso e criatividade dos professores/as. Houve também o esforço das crianças e suas famílias, com pais e mães lutando para acompanhar o que estava sendo proposto.(MAINARDES, 2021,p.61).

O ensino a distância (EaD), foi implementado rapidamente em todas as escolas do país com a proposta de auxiliar os alunos e professores a manterem sua rotina educacional. Com a finalidade de não prejudicar o ano letivo e buscar novos meios de colaborar com o aprendizado dessas crianças e jovens na atual situação que o país se encontrava e se encontra até hoje, 2021.

2.1. EVASÃO ESCOLAR

Evasão escolar é o ato do indivíduo se evadir (sair, deixar) do ambiente escolar, sem aviso prévio e sem perspectiva de volta. O ato em si pode ocorrer por conta de diversos fatores, como a necessidade de trabalhar e não conseguir conciliar com os estudos. A falta de recursos financeiros para suprir as necessidades básicas como o deslocamento e material didático também pode ser condicionante desta evasão. Dentro do contexto atual de pandemia, esses números de evasão tendem a crescer cada vez mais,

devido ao crescente número de desemprego e as necessidades enfrentadas pela maioria da população, muitos pais vivem do mínimo com suas famílias e isso implica diretamente na educação desses indivíduos.

> A sociedade brasileira é calcada na desigualdade. Muitas crianças vivem em condições precárias de vida e recebem em casa poucos estímulos para a leitura e escrita. Aqui deve-se destacar a importância da educação escolar para propiciar a todas as crianças, oportunidades para seu pleno desenvolvimento.(MAINARDES, 2021,p.61)

Segundo Mainardes(2021) a sociedade é composta por pessoas de realidades diferentes, muitos não possuem acesso a um computador/internet e na atual situação em que estamos (Pandemia), esses indivíduos são desestimulados a prosseguirem com seus estudos. Dentro deste viés, é muito importante o diálogo entre pais e docentes, para que a escola saiba da realidade do seu aluno e que possa trabalhar de forma participativa na construção de soluções para que o aluno não seja prejudicado e muito menos segregado por conta de sua condição financeira. Agregando assim condições e mecanismos de inclusão para todos.

> A pandemia trouxe muitos desafios para o sistema de ensino, cujas soluções precisam ser decididas de forma participativa. Os professores, demais profissionais, pais de alunos, alunos e a sociedade civil têm direito de participar da construção de alternativas. A escola é espaço de produção de currículo, de práticas, de políticas e desconsiderar este fato resulta em decisões impostas, sem negociação e muitas vezes totalmente inadequadas para o contexto escolar.(MAINARDES, 2021,p.62)

A escola possui o papel político de auxiliar crianças e jovens a exercerem seu papel de cidadão crítico e participativo, para que isso ocorra com êxito é preciso da parceria da família em conjunto com o corpo docente, para que exerçam seu papel e dever como cidadãos e pais que se preocupam com o futuro das gerações futuras. Pois uma das principais causas da evasão é a pressão e a falta de apoio por parte dos familiares dessas crianças e adolescentes.

2.3. ABANDONO

O abandono escolar está associado ao desligamento do estudante durante um período de tempo, ao contrário da evasão que tende ser algo permanente, o abandono costuma cessar com uma nova matrícula desse indivíduo no próximo período letivo. No entanto esse abandono tende a prejudicar o aluno, pois o mesmo acaba ficando com o conteúdo/ conhecimento defasado em relação aos outros alunos.

> A partir de 1987, com a concretização da Lei de Bases são lançados os primeiros programas de promoção do sucesso e combate ao abandono escolar, definindo-se metas e objetivos que orientam a intervenção política. De 1987 a 2002 a efetivação dos 9 anos de escolaridade constitui o objetivo central das políticas educativas, assumindo centralidade no combate ao insucesso mas, sobretudo, ao abandono escolar. Neste período podem ser identificados dois momentos distintos: até 1995, é a fase dos programas integrados e de promoção da procura escolar, estando ainda muito presentes as questões do acesso e alargamento da rede escolar.(ALVES,2014,P.1)

As principais causas que encontrei relacionadas ao abandono escolar são: Necessidade financeira, principalmente em lares em que os pais estão desempregados e precisam sobreviver de pequenos empreendimentos, ou conhecido popularmente como bicos, e necessitam dos filhos para auxiliarem nas vendas ou até mesmo com o trabalho doméstico em sua ausência. Fazendo com que as crianças assumam desde cedo muitas responsabilidades e tenham que abandonar a escola por falta de tempo e pela necessidade em que se encontram no momento.

Outro ponto que gostaria de destacar é a adaptação ao modelo escolar que é um processo muito difícil para muitos alunos, principalmente na transição de uma escola para outra, onde estarão outras pessoas e

outros princípios educacionais. Muitos alunos acabam sendo menosprezados por conta de sua condição social, de crença e gênero, trazendo muitos transtornos e desconfortos, fazendo com que o aluno se sinta pressionado e que opte pelo abandono do espaço escolar e por vezes até se evadindo.

> Apesar da melhoria nos índices de abandono, algumas críticas têm sido feitas às políticas que contribuíram para essa situação. A principal é que a correção de fluxo estaria sendo feita sacrificando a qualidade do ensino ofertado, ou seja, o aluno não é mais reprovado e assim permanece na escola, mas apresentando nas avaliações externas resultados insatisfatórios.(MARIA,2021,P.1)

A incidência de notas baixas e de altas cobranças às vezes levam o aluno a se sentir inferior aos demais trazendo transtornos emocionais e sociais. Tais diferenças existentes dentro do estabelecimento educacional podem ser utilizadas de duas maneiras distintas e que servem para encorajar ou segregar ainda mais os alunos. A acessibilidade também é um dos pontos que desencorajam os estudantes, pois se deslocar é muitas vezes dificultoso e requer investimento financeiro e nem todos os alunos possuem renda e nem seus pais. Young (2007), defende que a escola é um local de garantia de direitos e de apropriação de conhecimento, ou seja, é para ser um local de oportunidades e de realizações e não de desgaste e de decepções e menosprezo.

2.4. GESTÃO ESCOLAR

O corpo docente é responsável por dinamizar as ações que ocorrem no ambiente escolar, sendo assim a gestão escolar possui o papel crucial de construção de uma prática inclusiva e participativa dos pais e mestres, incluindo a comunidade. Freire(1987) cita: "A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo começar o diálogo, mais revolução será. O processo de ensino/aprendizagem é algo processual e que requer um caminho a ser trilhado, sendo assim, é preciso que a escola como um todo, caminhe de mãos dadas em busca do mesmo propósito, o conhecimento.

> Em suma, uma boa educação é aquela onde há coerência, justiça e muito diálogo. Os estudos apontam que saber falar e escutar é o caminho certo, pois na juventude a insegurança é como uma sombra e os jovens necessitam de pais que lhes deem segurança e apoio (SOUZA, 2000, p.23)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n° 9.394/96, em seu título II, artigo 3º, inciso VIII o modelo educacional deve ser participativo, levando em consideração um de seus princípios que é a gestão democrática, sendo assim, todos devem opinar quanto às medidas a serem tomadas durante todo o período letivo, e expor seus medos e anseios. Isso inclui a participação dos alunos, às vezes a falta de diálogo é o principal precursor do abandono e da incidência de evasão escolar. Dentre os materiais que podem auxiliar na elaboração de uma proposta de intervenção contra o abandono ou evasão é o próprio projeto político pedagógico da escola (PPP), que requer a participação de todos em sua elaboração e prática.

> A gestão democrática deve envolver a escola como um todo, incluindo a comunidade escolar, na busca de um objetivo comum. No entanto, sabe-se que na própria instituição, muitas vezes, há movimentos contra um trabalho democrático, com pessoas que ainda primam por uma direção centralizada, um trabalho individualizado. E isso acontece com maior frequência do que se pode imaginar. (FERNANDES, 2009, p.2)

Quando a gestão se reúne para escutar os pais e os alunos, além de obedecer um guia normativo, é possibilitado a construção de um ambiente laboral transparente e de possíveis interações. Gerando um espaço de confiança e de diálogo, evitando assim situações que gerem segregação, pois todas as opiniões são escutadas e discutidas, a fim de buscar definir o que é melhor para todos os envolvidos. Transformando assim, a escola em um lugar acolhedor e agradável de se conviver, gerando posteriormente o aumento dos resultados da escola, e principalmente na melhora da qualidade educacional dos alunos e na participação dos pais.

2.5. PAIS E FILHOS

Dentro do contexto familiar, pais e filhos possuem uma relação de aproximação e de construção coletiva de vivências, saberes e experiências. É dentro do espaço familiar que são criados vínculos e se desenvolvem os princípios e limites do indivíduo, é no ambiente familiar que devem ser estabelecidas as primeiras regras de convivência familiar e social, para que a criança compreenda que é necessário respeitar e escutar os posicionamentos de todos. Para Silveira e Wagner (2007), a forma comportamental dos indivíduos, afeta diretamente o sucesso ou o fracasso escolar. Comportamentos que prejudicam o sucesso escolar podem ser representados pelo isolamento, exclusão, a falta de diálogo, insegurança e outros fatores que tornam a comunicação escassa e assim, surgem os problemas e as dificuldades em resolvê-los.

> A falta de limites em casa repercute em toda vida social da criança, inclusive e principalmente na escola, onde ela passa grande parte do seu tempo. Deste modo, essa questão envolve não somente a família, mas também todo o contexto escolar, influenciando o andamento das aulas, o relacionamento com colegas e professores e o aprendizado. (ADAMATTI,2011, p.04)

Para que a educação se efetive é preciso que os pais e o corpo docente trabalhem na mesma linha de pensamento, que é a formação integral do aluno. Dando a criança todo o suporte possível, tanto psicológico como material e assistencial, para que esta consiga concluir seus estudos e que posteriormente consiga realizar-se tanto de maneira pessoal como profissional e assim, ajudar seus pais e familiares. No entanto, é preciso a conscientização dos pais, sendo a infância e a adolescência uma época de aprender e de estudar, e não de trabalhar. A realidade é que os filhos em algumas casas, são os principais provedores e isso implica em muita responsabilidade e principalmente abdicação da sua infância e muitas vezes da educação, e isso impacta diretamente na vida futura desses indivíduos e na sociedade em que os mesmos fazem parte.

> A escola deveria se preocupar com o processo ensino-aprendizagem, assumindo a família como sua parceira neste processo, e não o inverso. A família, desta forma, se preocupa com as questões afetivas e a educação que não condiz aos conteúdos curriculares, mantendo contato com a escola para obter informações sobre a vida escolar dos filhos. Contudo, sabe-se que pais com pouca escolaridade não tem conhecimento sobre a importância de se estabelecer uma relação com a escola((ADAMATTI,2011, p.16)

Sabemos que a necessidade na vida de muitas pessoas é presente, todavia, é preciso conversar com órgãos assistenciais que podem ajudar nesse processo e que a criança/ adolescente não sejam prejudicados e sintam o desejo ou até mesmo a necessidade de abandonar a escola, que é o lugar que poderá lhe proporcionar futuramente novas oportunidades e melhorias de vida. Sendo importante frisar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 129 inciso V diz: “são medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, entre outras tarefas, a obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar”,ou seja, os pais necessitam fazer a matrícula e garantir a assiduidade e constância dos filhos nas idas para a escola, pois isso é um compromisso com a educação de seu filho e com a sociedade em que o mesmo está inserido.

A escola e os pais devem andar de mãos dadas traçando objetivos e metas para melhor atender aos seus filhos/ discentes em seu amadurecimento intelectual e social. E assim, criando um diálogo entre pais, docentes e discentes, com o objetivo de aprimorar técnicas e de que a educação se efetive tanto no processo de ensino/ aprendizagem como no ato de cuidar, ouvir e instruir. Todos são importantes e cruciais no processo de amadurecimento intelectual e cultural do indivíduo, uma vez que todos aprendem em comunidade e de forma conjunta. Paulo Freire cita: " Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão. " (FREIRE, 1987, p.29), ou seja, somos moldados pelo meio que estamos inseridos, somos moldados e moldamos os que estão ao nosso redor.

3. CONTEXTO SOCIAL

A Localidade onde as pessoas estão inseridas influem diretamente em suas concepções e princípios de vida. É possível observarmos que a grande parcela da população que vive em condições de marginalização vem de uma linhagem com pouca ou sem nenhuma escolaridade, são conhecidos também como menos esclarecidos. São pessoas fragilizadas pelo próprio sistema na qual fazem parte e que as oprimem, ao invés de oportunizar melhores condições de acesso à moradia e à escolaridade. Nelson Mandela(1939) cita: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo", ela pode transformar as realidades até então presentes na sociedade, todavia é preciso a conscientização das pessoas e principalmente dos governantes que de fato a educação é transformadora e libertadora como dizia paulo freire(1987), e assim, vemos a necessidade de investimento e de credibilidade no poder transformador da educação.

> Através de trabalhos prévios, observou-se o alto nível de vulnerabilidade dos adolescentes do bairro, expostos a um contexto social perpassado pela precariedade de serviços de infra-estrutura, alto índice de evasão escolar, relações familiares fortemente marcadas pela hierarquia de gênero e de geração, e pela ausência, para ambos os sexos, de perspectivas e oportunidades acadêmicas e profissionais (Pinheiro, 2001,p.17)

O principal obstáculo encontrado dentro do processo da educação e na manutenção e permanência dos indivíduos dentro do ambiente escolar é a pobreza, não somente a pobreza material e sim a intelectual e informacional, muitas famílias ainda acreditam que a educação é perda de tempo e desperdício de investimento (com materiais didáticos e nos dias atuais com materiais mais modernos como notebooks), pois foram criados dentro de uma sociedade em que os trabalhos domésticos e braçais eram bem mais aceitos e com retorno visível aos olhos. Sendo que o crescimento por meio da educação parecia mais uma utopia do que algo real. Vale realmente se esforçar anos, e mesmo assim ainda ter incerteza de conquistar um emprego? as oportunidades são para todos e de forma igualitária? Essas são questões que nos fazem refletir.

> Se, a isso, se soma a falta de oportunidades de educação, trabalho, lazer e cultura, decorrente das grandes desigualdades estruturais vigentes, está se falando de situações de vulnerabilidade extrema, definida como "o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade" (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002, p. 29)

Outro levantamento que gostaria de fazer é que muitos que conseguiram concluir uma graduação na geração dos anos 70, eram filhos de pais bem sucedidos e reconhecidos dentro da sociedade da época, enquanto o restante da camada populacional era a classe trabalhadora operante que buscava seu sustento ao invés de títulos, pois não tinham prestígio para estudar e nem condições de manter-se financeiramente e muito menos os seus parentescos. Pois havia muita segregação, hoje as oportunidades são mais amplas, contudo se os pais não incentivarem seus filhos, tão pouco a sociedade o fará.

4. CONCLUSÃO

Através desse estudo, foi possível observar a diferença entre as concepções de evasão e abandono escolar, e a importância do diálogo na construção do processo discursivo dentro da sala de aula e também no ambiente familiar. Ratificando assim a participação dos pais e docentes no processo de ensino/ aprendizagem, é notório que o processo educacional sofreu sérias mudanças em decorrência da pandemia, o que torna o processo de inclusão e de participação ainda mais necessário dentro do ambiente escolar para que haja avanços e adaptações ao novo modelo proposto. Entretanto ainda existem muitas dificuldades apresentadas pelos pais, docentes e alunos em relação à inclusão digital e as TIC´ S (TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO), pela falta de capacitação para a utilização das mesmas e a falta de recurso financeiro para aderir a compra desses suportes tecnológicos.

Dentro desta perspectiva, antes de se limitar a uma conclusão específica sobre o assunto, é preciso questionar o que de fato se vem passando na vida desses pais e alunos que optam por se evadir da escola. É preciso a construção de um diálogo aberto com a comunidade sobre questões pertinentes, para que haja possíveis intervenções a fim de auxiliar no bem estar educacional e social das pessoas envolvidas. Infelizmente não houve uma pesquisa de campo exploratória, o que nos limita a quantificar dados e informações sobre o assunto, todavia, pelos documentos lidos, é possível observar a preocupação com a incidência da evasão escolar, pois além de ser um problema social local, pode haver uma proporção de adesão a esse movimento por uma grande parcela da sociedade, colocando em risco tudo que foi conquistado até então pela educação.

O interesse pela temática sobre a evasão escolar foi algo que despertou na graduação, principalmente por presenciar muitos casos relacionados a este assunto, e nunca observar muito êxito nas políticas que envolviam a busca ativa e o resgate dos alunos de volta para a escola. É interessante este viés, pois é na prática que observamos o que de fato se é feito sobre uma determinada situação, e infelizmente o sistema em si ainda deixa muito a desejar neste quesito.

Em suma, a educação é primordial na vida do indivíduo, pois é através dela que somos orientados e guiados de maneira que nos sentimos confiantes e buscamos assim, nos apropriar dela, para resolutivas de questões pessoais e se possível inferir de forma positiva na vida de outrem. A evasão escolar é o retrato do descaso e do desgaste psicológico dos pais e dos jovens, que estão passando por situações que lhes impõe classificar o que é necessidade e o que pode ser deixado de lado, apesar de futuramente sofrer as consequências por tais decisões.

Vivemos em uma sociedade em que os valores são constantemente invertidos e que não existem as mesmas oportunidades para todos. Por fim, este trabalho despertou ainda mais o meu interesse sobre a temática, trazendo assim, o desejo de pesquisar mais sobre o assunto e me aprofundar através dele na vida acadêmica, buscando assim, contribuir para o meio ao qual estou inserida.

REFERÊNCIAS

[1] ÁLVARES, Maria et al. Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. 2014.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[3] FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. Epidemiologia e serviços de saúde, v. 29, 2020.

[4] GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

[5] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ***Censo escolar.*** Brasília: INEP, 1996.

[6] MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. CONSTANT, E.(org.), 2021.

[7] MÉDIO, A. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO. ABANDONO, EVASÃO ESCOLAR E COVID-19. 2020.

[8] MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & saúde coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012.

[9] NASCIMENTO, Karina Santos do; DA SILVA, Ivanilson Santos. Evasão escolar: possibilidades de intervenção do Conselho Escolar no contexto da pandemia. Ciência & Trópico, v. 44, n. 2, 2020.

[10] NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.

[11] PINHEIRO, V.de S. Maternidade na adolescência: Significados e repercussões. Natal, 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – CCHLA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[12] RODRIGUES, Gabriela Adamatti; TEIXEIRA, Rita de Cássia Petrarca. A falta de limites na relação pais e filhos e o papel da escola. Revista da Graduação, v. 4, n. 2, 2011.

[13] TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A. PINHEIRO, Verônica de Souza. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. Psicologia & Sociedade, v. 14, p. 133-147, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

Autores

AUTORES

PETRÔNIO CAVALCANTE (ORGANIZADOR)

Professor efetivo da Secretária Municipal da Educação de Fortaleza, Ceará. Doutorando em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA, 2022-2026). Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGEF/UNILAB, 2019-2021). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2016 -2016). Especialista em Tecnologias Digitais Para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2017 -2019). Especialista em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica na Educação Básica e na Educação Superior pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2016 -2018). Segunda Graduação em Letras/Inglês pela Faculdade Machado de Assis (FACESE, 2017- 2019). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK, 2010 - 2014). Associado da Associação Nacional de Didática e Práticas Pedagógicas (ANDIPE) e Associação Brasileira de Educadores Marxista (ABEM). Atualmente, integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, coordenado pelo Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica(PHC) e ingresso no Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (GTERCOA/UFC/CNPq).

FRANCISCA JANAÍNA DANTAS GALVÃO OZÓRIO (ORGANIZADORA)

Mestra em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE). Especialista em LIBRAS pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Sete de Setembro-FA7. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sócia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Possui interesse de pesquisa nos seguintes temas: Formação de Professores e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Participante do grupo de estudo Educação Inclusiva e Especial: Uma reflexão a partir da Política Educacional- da UFC/ FACED. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

QUEREM HAPUQUE MONTEIRO ALVES MUNIZ (ORGANIZADORA)

Mestra em Educação -UFC na Linha Educação, Currículo e Ensino -LECE, eixo Ensino de Matemática. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sete de Setembro-FA7(2008) e Psicologia pela Universidade de Fortaleza- UNIFOR (2020); Pós-Graduação- Especialização em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL em convênio com o Centro Internacional de Análise Relacional - CIAR (2016) e Pós Graduação em Educação Inclusiva pela Universidade Sete de Setembro-UNI7(2011). Possui interesse de pesquisa nos seguintes temas: Política Educacional, Educação Inclusiva , Psicomotricidade Relacional, Psicologia e Educação Matemática Inclusiva e metodologias ativas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Inclusiva. Participante do grupo de estudo Educação inclusiva e Especial: Uma reflexão a partir da política educacional- da UFC/ FACED. Membra do grupo de pesquisa G-TERCOA (Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem) Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

ALICIA DE JESUS OLIVEIRA CUNHA

Estudante do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre.

ALINE ANDRÉIA NICOLLI

Doutora em Educação. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre.

AUTORES

AMANDA CARLA DA CRUZ SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - unidade Ibirité. Interessa-se pelas temáticas da educação e tecnologias.

ANA CLÁUDIA CARVALHO SILVA

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiana do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

ANA CLAUDIA SILVA

Graduada em Engenharia em Elétrica/Telecomunicação pela Univercidade. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Castelo Branco. Pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade Fundação Educacional Campograndense. Mestranda pela Universidade Autônoma de Assunção. Servidora Pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro, professora em Escola Especial

BIANCA PEREIRA RODRIGUES YONEMOTU

Graduada em Odontologia pela Universidade de Santo Amaro, especialista em Educação Especial pela Universidade do Sagrado Coração, mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Docente de Língua Brasileira de Sinais - Libras no Centro Universitário Eurípedes de Marília e na Faculdade João Paulo II, também em Marília-SP.

CAMILA BORGES DOS SANTOS

Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM Atua como Professora Adjunta no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Também atua como professora nos Cursos de Pedagogia EAD e Educação Especial EAD da UFSM/UAB. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM (2020). Mestre em Educação pela UFSM. na Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM (2013). (2007). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/UFSM.

CAMILA MUGNAI VIEIRA

Docente da Disciplina de Psicologia e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde da Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Marília.

CÂNDICE MOURA LORENZONI

Possui Graduação em Educação Artística - Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1997), Especialização em Teatro Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Mestrado em Educação sob a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2007). Doutora em Educação sob a linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Interpretação Teatral. É professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria. Faz parte dos grupos de pesquisa GEPEIS -GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL . É também integrante do grupo TRADERE: Práticas contemplativas em arte.

AUTORES

CAROLINA GUIMARÃES MAZZETTI SÁ

Mestranda em Educação pela UNIFESP; graduada em Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu; graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho; Integrante do GEPEDTEC UNIFESP; Professora de língua portuguesa e produção textual no ensino básico - anos finais e médio.

CLÁUDIA HERRERO MARTINS MENEGASSI

Doutora em Administração pela Universidade Positivo. Docente na Unicesumar e Pesquisadora do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI).

DANIELA DA SILVA SONCINI

Graduada em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (2001), Licenciada em informática pela Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (2008), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2014). Especialista em Didática e Gestão Pedagógica pela Faculdade de Educação São Luís (2007), Especialista em Segurança da Informação pela Faculdade Estácio de Sá (2018). Professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, nos cursos técnicos e ensino médio integrado.

DEBORA RIBEIRO LOPES ZOLETTI

Estudiosa da Literatura, possui Bacharelado e Licenciatura em Letras Português-Espanhol (2003), Mestrado (2005) e Doutorado (2009) em Letras Neolatinas pela UFRJ. Desde 2011 é professora de Cultura e Literaturas Hispânicas dos cursos de Licenciatura em Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Desde então atua no grupo de pesquisa "Variação e Uso" (VARIUS/CNPq/UFRRJ) e desde 2020 é propulsora da educação humanista (ProEH) na Baixada Fluminense, desenvolvendo em parceria com a Prof.ª Dr.ª Maristela Pinto o Projeto de Ensino "Sementes que pulsam". Seu campo de especialidade inclui as poéticas da Literatura Hispânica, os estudos intersemióticos e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com base na abordagem humanista.

DEUSENIRA DE SOUSA SANTOS

Licenciada em Educação Física (UFPI). Especialista em Educação Física Escolar (UFPI). Professora do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Professora supervisora do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

EDINILSON DONISETE MACHADO

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual Norte do Paraná, na graduação e na pós- graduação e no do Centro Universitário Eurípides de Marília-UNIVEM. Tem experiência na gestão acadêmica e na docência superior na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Direitos Fundamentais, Jurisdição, Hermenêutica Constitucional e em Direito Administrativo.

FERNANDA DA SILVA CACINI

Licenciada em Matemática pela Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva , Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Gestão Escolar. Professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, nos cursos técnicos e ensino médio integrado.

AUTORES

FRANCILENE BATISTA MADEIRA

Doutora em Educação Física (UnB). Mestre em Saúde Coletiva (UFMA). Especialista em Educação Física Escolar (UFPI). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Coordenadora de Área do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

GABRIEL STANZIOLA DE MORAES

Graduando em Medicina pela Faculdade de Medicina de Marília (Famema).

GIOVANA CONSORTE

Doutoranda em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Faculdade de Motricidade Humana - FMH/Ulisboa. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental pela Furg e Licenciada em Educação Física pela mesma instituição. É especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Uninter. Estuda dança desde 1996, tendo trabalhado como professora, coreógrafa e bailarina em diversas produções, com ênfase nas estéticas do balé clássico, jazz e dança contemporânea. Trabalha com coletivos dançantes desde o ano 2000 em instituições públicas e privadas de ensino, tendo assinado a direção de mais de 30 produções desde 2003. Atualmente é professora de Arte no Instituto Federal de Goiás, atuando nos cursos de ensino médio e junto à Licenciatura em Dança. É educadora, dançarina, brincante das palavras, gosta de inventar mundos outros dentro da sua cabeça - e fora dela também.

IEDA FRANCISCHETTI

Médica pela Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Cirurgiã geral e torácica (FAMEMA) com mestrado e doutorado em Bases Gerais da Cirurgia e Cirurgia Experimental pela Faculdade de Medicina de Botucatu – Universidade Estadual Paulista –UNESP. Possui pós-doutorado em Educação Médica na Charité-Universitätsmedizin Berlin. É docente e Chefe de Gabinete na FAMEMA.

JOE BRUNO ALVES DOS SANTOS

Mestrando em Letras pela Universidade Federal de São Paulo com o título de pesquisa: Análise multimodal em interações de sala de aula de língua espanhola: momentos de perguntas formuladas e dirigidas pelo professor a estudantes com e sem TEA. Licenciado em Letras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e pós-graduado pela mesma universidade em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista no ensino de língua portuguesa e espanhola em escolas da rede pública, privada e de idiomas

JOSYEL DE JESUS SOARES ARAÚJO

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiano do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

JULIANA MARANGONI AMARANTE

Doutora em Administração pela Universidade Estadual de Maringá. Docente no Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá.

LETÍCIA BEATRIZ UTZIG

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pós-graduanda em Arte Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atuou como Bolsista de projetos de pesquisa (PROLICEN) com a pesquisa em "Pelas ondas do rádio: Metodologias teatrais em tempos pandêmicos", durante os anos de 2020 e 2021 e também com a pesquisa em "Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar a partir dos contos de fada", durante os anos de 2018 e

AUTORES

2019. Atuou no ano de 2018 como professora voluntária no curso popular preparatório de pré-enem e pré-vestibular (PRÁXIS). Atriz, professora e contadora de histórias.

LUANA LOPES SILVA

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduada em gestão escolar pela faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Atualmente sou graduanda de Letras inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

LUCIANA CHIMENDES

É professora do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Tem Doutorado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestrado em Matemática Aplicada, pela mesma universidade (2003) e Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Suas áreas de interesse são ensino-aprendizagem de matemática e formação de professores.

LUCIANA MIRABILE

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestra pela mesma instituição. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura e graduação em Tradutor-intérprete/Letras. É professora da Secretaria Estadual de Educação e da rede particular de ensino. Atualmente desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: leitura, formação de leitores, elaboração de inferências e formação de professores.

MARIA IRINILDA DA SILVA BEZERRA

Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta (UFAC). Docente permanente do Programa de Pós graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens _PPEHL. Possui pedagogia pela Universidade federal do Acre-Ufac. Especialização pela Universidade Salgado de Oliveira/Universo. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade federal Fluminense.

MARIA JOANA MANAITÁ PINHEIRO

Graduada em pedagogia pela universidade federal do Acre-Ufac. Pós graduada em pedagogia gestora pela Associação Várzeagrandense de Ensino e Cultura (AVEC). Mestranda do programa de pós graduação em Ensino, de Humanidades e linguagens da Universidade federal do Acre-Ufac. É professora efetiva da rede pública do estado do Acre.

MARIANA SILVA CARLOS

Mariana Silva Carlos é graduada em Ciências Sociais Bacharelado pela UNISC e estudante de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS/Campus Litoral Norte, modalidade EAD. Mora em Cachoeira do Sul/RS, onde desempenhou funções públicas como Vereadora e Vice-Prefeita. Na área da Educação, desenvolve pesquisas nos temas da formação docente, políticas públicas, exclusão social, educação infantil e educação ambiental.

MARINA DE SOUZA BASTOS

Bacharela em Administração pela Universidade Estadual de Maringá. Mestranda em Administração pela Universidade Federal do Paraná na linha de Estratégia e Análise Organizacional.

MARISTELA DA SILVA PINTO

Estudiosa das Linguagens, possui Bacharelado e Licenciatura em Letras, Português-Espanhol (2001), Mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela UFRJ.

AUTORES

Desde 2010 é professora de Língua Espanhola dos cursos de Licenciatura em Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Desde então, atua no grupo de pesquisa VARIUS (Variação e Uso) e desde 2020, é propulsora da educação humanista (ProEH) na Baixada Fluminense, desenvolvendo, em parceria com a Prof.ª Dr.ª Debora Zoletti, o Projeto de Ensino "Sementes que pulsam". Como linguista, seu campo de especialidade inclui a fonética e a fonologia, com ênfase na descrição linguística da língua espanhola, além da produção oral - segmental e prosódica - do sujeito-aprendiz de Espanhol como LE.

MATEUS ANDRADE ROCHA VITÓRIO

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiano do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

PATRÍCIA KARLA SOARES SANTOS DOROTÉIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité. Pesquisa os seguintes temas: ensino de História, currículo, discursos, subjetividades e práticas docentes.

PEDRO HENRIQUE SOARES GUIMARÃES

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiano do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

REBECA SUNIGA PAVAN

Bacharela em Administração pela Universidade Estadual de Maringá.

REJANE PERGHER

Possui graduação em Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Matemática Aplicada e na área de ensino de matemática.

REJANE RAMOS KLEIN

Professora do Departamento Interdisciplinar no Campus Litoral Norte na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Pedagogia (2002), Mestre (2005) e Doutora em Educação (2010) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Realizou estudos de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) (2019-2020). Atua como Vice-Lider do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPQ). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) e integra a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIIATE). Trabalha com os seguintes temas: Inclusão Escolar, Políticas Educacionais e Curriculares, Formação de Professores.

SUEIMA NARAYANA SOUSA DA SILVA

Estudante do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre.

THAYNARA DOS SANTOS BRITO

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiana do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

AUTORES

VALTER ZOTTO DE ANDRADE

Doutor em língua portuguesa; Mestre em comunicação e linguagens; Especialista em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa; autor e editor de livros didáticos de língua portuguesa.

VILMA DIAS DA COSTA

Licenciatura em Geografia pela Universidade federal do Acre-Ufac. Mestranda do Programa de Pós graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Professora da rede pública do Estado do Acre e do município de Mancio Lima -Acre.

ZILMARA GERCIANE DA SILVA VAZ

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física (UESPI). Pibidiana do Programa de Iniciação à Docência - PIbid/Educação Física -UESPI

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson